Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370876
Centre d'intérêt: 070

Cusson, Maurice, 1942-.

Les punitions en éducation et la délinquance / Maurice Cusson. -- Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 1977.
ii, 87 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 86-87.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Punition *Discipline *Délinquance *Comportement de l'étudiant *Relations maître-élèves *Béhaviorisme *Revue de la documentation

L'ouvrage constitue une réflexion sur les effets de la punition lorsque utilisée en milieu d'éducation. En particulier, il s'agit de déterminer si la délinquance peut s'avérer l'une des conséquences de la punition ou de l'absence de la punition. L'ouvrage s'appuie sur une revue de la documentation (une trentaine de titres de langue anglaise ou française) qui prend surtout en considération les béhavioristes et quelques auteurs anciens (Rousseau, Spencer, Durkheim).

Le volume est divisé en sept parties: 1. La nature de la punition; 2. Les effets de la punition sur le comportement puni; 3. Les dimensions sociales, émotives et stratégiques de la réaction à la punition; 4. Types de réactions à la punition; 5. L'effet de l'absence de punition; 6. Les conditions qui font que la punition est efficace; 7. Eléments d'une théorie sur les effets de la punition.

De même que l'éducateur sur le point de punir est confronté à un dilemme, l'enfant puni est acculé à une alternative: se soumettre, et alors la réconciliation est possible, ou se rebeller, et alors la rupture devient possible. Pour lui, la punition est un ultimatum. C'est peut-être pourquoi la punition fait si peur: on ne veut pas prendre le risque de la rupture. Mais une éducation sans risque est-elle possible? Selon l'auteur, elle l'est d'autant moins qu'une relation éducative ne saurait se maintenir lorsque l'éducateur tolère chez l'enfant des conduites qu'il réprouve. A la longue, cette tolérance ne peut qu'engendrer l'hostilité et le mépris.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E U U Q 8370876

GROUPE DE RECHERCHE SUR L'INADAPTATION JUVENILE

UNIVERSITE DE MONTREAL

LES PUNITIONS EN EDUCATION ET LA DELINQUANCE

Maurice Cusson

Février 1977

Table des matières

Introduction 1

I - La nature de la punition 7
1. Définition 7
2. Punition et mesures apparentées 10

LES EFFETS DE LA PUNITION

II - Effets sur le comportement puni 13

III - Dimensions sociale , émotive et stratégique de la réaction à la punition 17
A. La dimension sociale 17
B. La dimension émotive 19
C. La dimension stratégique 21

IV - Types de réactions à la punition 24
A. La conformité 24
B. La malhonnêteté 25
C. La fuite 26
D. L'affrontement 27
E. L'accomodement 29

V - Les conséquences d'une absence de punition 31
1. Quelques résultats empiriques 31
2. Devant la faute: tolérer ou punir? 35

VI - A quelles conditions la punition est-elle efficace? 39
La théorie des conséquences naturelles 40
1. Le type de punition 44
A. Les punitions corporelles 44
B. Les privations 45
C. Les punitions symboliques 48

2. La fréquence des punitions 50
3. La constance 53
4. La sévérité des punitions 55
L'augmentation progressive des peines 60
5. Le lien entre la punition et l'acte interdit 61
A. Les normes et les ordres 61
B. Punir immédiatement 62
C. La contingence 62
D. Encore les conséquences naturelles 63
E. Les explications 63
6. La motivation de l'acte puni 64
A. Faire baisser le besoin 64
B. Supprimer les plaisirs qu'apporte la trangression 64
7. Les punitions associées à des récompenses 65
8. Une solution de rechange à la transgression 68
9. Punition et relation éducative 69
10. L'évolution des individus et la punition 70
VII - Eléments d'une théorie sur les effets de la punition 73
1. La punition et le projet individuel 73
2. Les trois significations de la peine 74
A. L'indétermination - l'essai - la réaffirmation 75
B. La concordance - l'erreur - la correction 80
C. Le conflit, la tâche, la coercition 82
CONCLUSION - LE DILEMNE DE LA PUNITION 84
Références 86

INTRODUCTION

Dans ce texte, il sera question des effets des punitions utilisées par des adultes sur des enfants ou des adolescents dans des milieux d'éducation. La délinquance peut être une des conséquences de la punition ou de l'absence de punition, ce sera la conséquence qui m'intéressera le plus ici mais ce ne sera pas la seule.

Ne seront pas traités ici, les sujets suivants:

- Le pourquoi de la punition: qu'est-ce qui pousse les gens à punir?
- La dimension morale de la punition: avons-nous le droit de punir? Quelles sont les limites morales au recours à la peine? etc..
- La sanction pénale, celle qui est décidée par un juge.
- La punition entre égaux, entre camarades, entre collègues, par exemple

Il est de mise de se justifier lorsqu'on entreprend l'étude d'un sujet comme la punition. Personne ne veut passer pour un pervers sadique. Je m'exécute, d'autant plus que cela me donne l'occasion d'annoncer la couleur.

Dans un milieu d'éducation, (ailleurs aussi, mais ce n'est pas mon propos) la punition est inévitable. Un éducateur ne peut pas ne pas punir et en particulier celui qui doit rester plusieurs heures par jour en contact direct avec l'enfant. Une mère qui vit constamment avec son fils ne peut pas éviter de réagir négativement à des actes qu'elle juge inacceptables ou insupportables. La punition est aussi indispensable en éducation, j'essaiera plus loin de le démontrer, c'est souvent le seul moyen dont dispose l'éducateur pour exprimer son attachement à certaines valeurs. Donc, s'il est impossible d'échapper à la punition, il faut cesser de faire l'autruche, il est impératif de ne plus se voiler pudiquement la face. Il est urgent d'entreprendre une étude sérieuse de la peine.

D'autant plus que je crois discerner une évolution inquiétante dans l'éducation des enfants et des adolescents. Depuis au moins trente ans, l'éducation libérale n'a cessé de gagner du terrain. Permissivité, non-directivité, spontanéité sont devenus des évidences pour plusieurs éducateurs. Et, à leurs yeux, le caractère nocif de la discipline et de la punition leur paraît tout aussi évident. On a voulu faire disparaître toute punition des écoles. Devant les comportements répréhensibles, les éducateurs "comprennent", "tolèrent", "expliquent", "raisonnent", ils apportent la sympathie et l'affection dont, croient-ils, l'enfant difficile a besoin. Point n'est besoin d'être grand psychologue, pour prévoir que de telles réactions à des actes indésirables ne seront pas très efficaces et il est plus que probable qu'elles constituent des encouragements à continuer. Dans ces circonstances, un enfant le moindrement difficile devient rapidement incontrôlable. Et comme les éducateurs libéraux, aussi bien que les autres, aiment travailler dans un climat détendu, ils voudront faire cesser ces comportements qui les dérangent, qui gâtent l'atmosphère. Mais, ne pouvant éliminer les comportements problèmatiques, ils élimineront l'enfant. La mère débordée , part travailler et confie l'enfant à une gardienne ou à une garderie. Si ça ne va pas, elle demande qu'on le place dans un centre d'accueil, ou ailleurs, n'importe où, pourvu qu'elle soit débarassée de cet enfant qu'elle a fini par prendre en grippe. L'enseignant qui est incapable de contrôler un enfant dispose de solutions encore plus nombreuses: mise à la porte de la classe ou de l'école, classes allégées, classes spéciales pour mésadaptés, déficients, etc. Ainsi nous évoluons de la punition à l'exclusion. La solution traditionnelle à la désobéissance, à l'indiscipline était de punir, la solution moderne est de se débarasser. Ce n'est pas un progrès. L'éducateur d'autrefois assumait les enfants difficiles, il les prenait en charge, il n'avait pas peur de l'affrontement et, à ses yeux, l'exclusion était un échec. Il le disait: "Renvoyer un enfant, c'est se donner un brevet d'incapacité. Un éducateur digne de ce nom doit être à même de dominer les caractères les plus revèches" (Froidure, 1949, p. 179). Il est évident qu'il y a eu des excès. On contrôlait trop, les châtiments étaient excessifs. Mais, entre le fouet et la démission, il doit bien y avoir un moyen terme. Pour le trouver, une réflexion sur la punition me paraît indispensable.

La présente réflexion puise principalement à deux sources: les anciens et les behavioristes. Les seuls contemporains qui ont quelque chose de précis et d'intelligent à dire sur la punition sont les spécialistes du conditionnement opérant . Les autres en ont fait un sujet tabou ou,encore, ils expédiaient la question en quelques phrases constipées et peureuses. Les behavioristes se sont amusés à donner d'innombrables chocs électriques à des générations de malheureux rats. La méthode est discutable mais c'est mieux que le silence ou les poncifs. Les résultats de ces expériences ont été rapportées dans des centaines de publications (une bibliographie présentée dans Campbell et Church (1969) comporte 600 titres; à côté, les études non-behavioriste sur la punition se comptent sur les doigts de la main). Tous ces travaux, surtout faits sur les animaux, ont fait avancer les connaissances; qu'on le veuille ou non, le phénomène est mieux décrit, les variables qui l'influencent sont identifiées etc. Depuis quelques années, des efforts ont été faits pour vérifier jusqu'à quels points les principes qui se dégagent d'expériences avec les animaux s'appliquent aux humains. Or il se fait que, effectivement, les humains réagissent de façon semblable aux animaux à la punition. (cf. Johnston, 1972). Cependant le behaviorisme plafonne rapidement lorsqu'on entreprend de s'en inspirer pour comprendre la punition en éducation et ceci pour quelques raisons évidentes:

1) Dans un milieu d'éducation, il est impossible (et il n'est pas souhaitable) de contrôler strictement tout ce qui influence le comportement comme on le fait en laboratoire.

2) L'homme est un grand consommateur de symboles et il est largement affecté par les sanctions d'ordre strictement symbolique que les behavioristes connaissent mal (sauf Bandura).

3) Les stratégies auxquelles un enfant puni peut recourir sont beaucoup plus nombreuses et complexes que celles qui sont disponibles à un rat dans un laboratoire.

4) L'image de soi, la fierté; l'estime de soi sont des données irréductibles dont il faut tenir compte dans l'analyse des punitions chez les hommes.

5) Les enfants et, singulièrement, les adolescents peuvent résister aux mesures répressives. Leur "récalcitrance" est une réalité qui doit être considérée.

6) La relation éducative est une donnée majeure dont il faut tenir compte lorsqu'on étudie la punition en éducation.

7) Un jeune peut accepter ou non la punition qu'il subit, ce qui fait une grande différence. De ce point de vue, il faut pouvoir parler de peines "justes", "méritées", etc.

8) L'homme ne vise pas toujours la satisfaction immédiate de ses besoins. Il peut avoir un projet, se fixer des objectifs à long termes, la punition prend alors un tout autre sens.

Les behavioristes nous laissent donc sur notre faim. Où chercher les idées nécessaires pour appréhender plus complètement le phénomène? Chez nos pères. Rousseau, Spencer, Durkheim s'étaient posé le problème de la punition. Plus près de nous, Lewin et Froidure nous apportent des indications intéressantes. C'est par l'intermédiaire de ces auteurs que j'ai pu me raccrocher à une certaine sagesse traditionnelle que nos contemporains avaient trop rapidement écartée.

Toute l'argumentation qui suit s'appuie implicitement sur un modèle que je voudrais dès maintenant expliquer sommairement. Ceci permettra au lecteur de suivre plus facilement le raisonnement.

Tout d'abord, parce que mon sujet est la punition, tout converge autour de ce thème; ceci ne veut évidemment pas dire que je crois que la punition est la seule mesure, ou même la principale, en éducation. En réalité, la punition est un élément de tout ce système d'ajustement réciproque qu'est l'éducation. Il y a bien d'autres éléments: l'incitation, la connaissance, la relation, l'aide, les récompenses, l'autorité, l'exemple, les échanges réciproques etc. Dans ce système, la punition occupe une place parmi les autres et elle peut être mineure si tous les autres éléments jouent leur rôle. Ceci ne veut pas dire que la punition ne soit pas nécessaire.

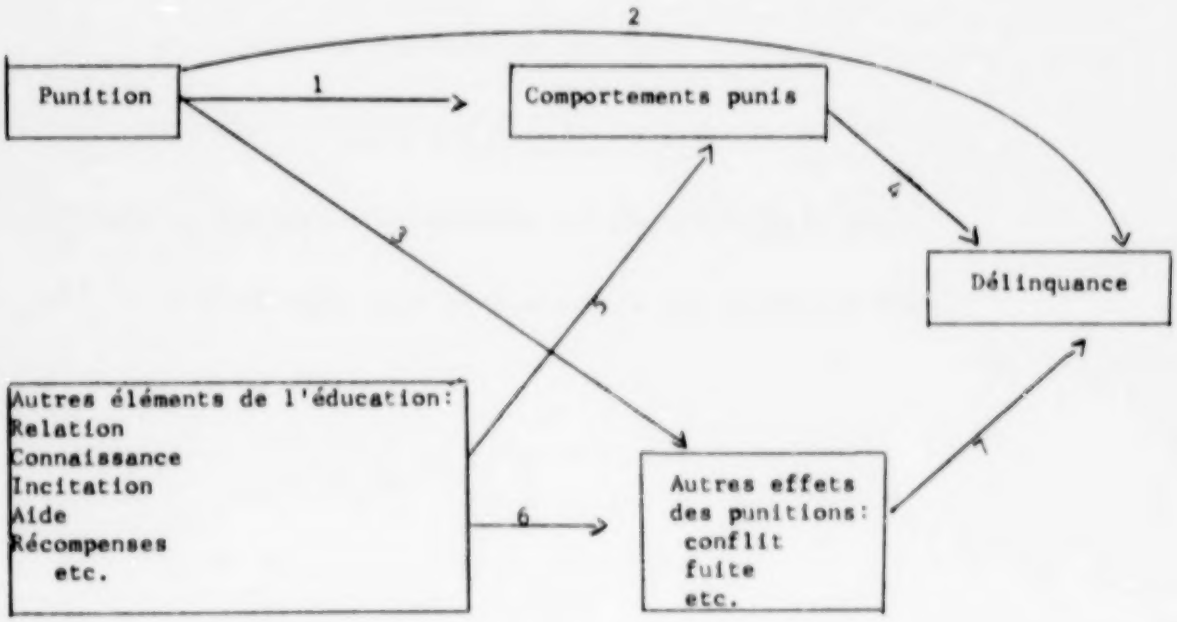
Relativement aux effets de la punition, il est possible de distinguer trois choses:

1) les actes punis: indiscipline, désobéissance, violation de règles diverses, etc.

2) la délinquance;

3) les autres effets de la punition (conflit - colère - fuite - etc.).

Compte tenu de ces éléments, le modèle qui sous-tend la présente argumentation est celui-ci:



L'exposé portera sur les rapports exprimés par les flèches 1 - 2 - 3, c'est-à-dire, les effets de la punition sur les comportements punis (1), sur la délinquance (2) et les autres effets (3). Comportements punis et délinquance seront souvent confondus, ce qui est discutable, mais quand même se justifie par les fortes corrélations qui sont constatées entre la délinquance et des conduites comme l'insoumission, l'indiscipline etc. Les rapports exprimés par les flèches 5 - 6 et 7, seront pas abordés.

Le texte est divisé en sept grandes parties:

I - La nature de la punition: définition, etc.

II - Les effets de la punition sur le comportement puni.

III - Les dimensions sociales, émotives et stratégiques de la réaction à la punition.

IV - Types de réactions à la punition.

V - L'effet de l'absence de punition.

VI - Les conditions qui font que la punition est efficace.

VII - Eléments d'une théorie sur les effets de la punition.

Il ne me reste plus qu'à souhaiter bon courage au lecteur.

I - LA NATURE DE LA PUNITION

1. Définition

Je définirai la punition en éducation ainsi: la conséquence désagréable d'un acte interdit ou de l'omission d'un acte obligatoire, infligée par un éducateur à un jeune dont il est responsable.

Examinons maintenant les termes de cette définition.

La "conséquence désagréable" désigne toute expérience jugée déplaisante, "aversive", souffrante par celui qui la subit. Comme l'explique Solomon (1964), c'est quelque chose que le sujet évitera s'il a le choix entre la punition et rien du tout. Il est important de préciser que ces conséquences désagréables ne sont pas seulement d'ordre physique: les désapprobations, les critiques donc, des réactions purement verbales, peuvent être des punitions si elles sont désagréables. Et elles le sont très souvent pour les enfants. Une mère peut faire pleurer son fils par une remarque tranchante, donc elle le punit. Cette mesure peut être plus douloureuse qu'une tape. Souvent, les punitions symboliques sont plus désagréables que les sanctions physiques. Il n'y a qu'à jouer à la "main chaude" avec un enfant pour s'en appercevoir: il supportera en riant des coups assez fort alors qu'il pleure à un reproche bien senti.

Parler d'"omission" revient à adopter le sens de la punition en usage dans le monde de l'éducation et à se démarquer de la terminologie behavioriste. L'acte de voler peut être puni mais aussi l'omission de travailler, par exemple. Les behavioristes réservent le terme punition aux actes effectivement posés qui sont suivis de conséquences désagréables. Ils ne considèrent pas directement les omissions suivies d'une conséquence désagréable. Ils le font indirectement à propos de l'évitement ou de l'échappement à un stimulus aversif. Selon que celui-ci soit déjà présent ou seulement imminent, la réaction du sujet est appelée

échappement ou évitement. L'échappement est donc la conduite du sujet qui fait cesser une expérience désaggréable. Exemple: une mère se met à crier et à accabler de reproches un enfant qui a négligé de ranger ses jouets, celui-ci entreprend de faire de l'ordre et la mère se tait: la conduite de l'enfant lui a permis d'échapper aux cris désagréables. Dans l'évitement, un événement désagréable est sur le point d'arriver, il est normalement annoncé par un signe quelconque qui avertit le sujet de son imminence, celui-ci pose alors un acte qui lui permet d'éviter l'événement désagréable. Exemple: une mère avertit son enfant: "range tes jouets, sinon je t'envoie dans ta chambre." L'enfant s'exécute ce qui lui permet d'éviter l'événement désagréable annoncé. Dans ce dernier cas, qu'il s'agit d'une menace de punition dans le sens communément accepté et l'omission de se soumettre à la demande de la mère sera suivi d'une punition. Pour moi, lorsque l'enfant s'exécute pour faire cesser les cris de sa mère (échappement) il y a punition: les cris sont la conséquence désagréable de l'omission de l'enfant et ils cesseront à partir du moment où l'enfant commencera à ranger.

Les mots "actes interdits" et "obligations" que l'on trouve dans la définition limitent la punition aux conséquences d'actes préalablement défendus ou rendus obligatoires par des normes ou des ordres. Ne sont punies que les infractions ou les désobéissances. La définition exclut donc du domaine de la punition les réactions qui relèvent de l'agression. Quand un homme ivre entre à la maison et bat son fils qui lui ouvre la porte, il y a conséquence désagréable à un acte, mais cet acte n'était pas interdit, ce n'est donc pas une punition au sens où je l'entend ici. Il est important de distinguer clairement ce qui est de l'ordre de l'agression et ce qui relève de la punition. A ce titre les notions d'interdiction et d'obligation sont utiles.

Parler de conséquence "infligée par un éducateur à un jeune dont il est responsable" permet de préciser le contexte. Les punitions peuvent être utilisées dans des milieux très divers: dans la famille, à l'école, dans le milieu de travail (entre patrons et employés), entre camarades, dans la rue, entre étrangers, dans le cadre du système judiciaire, etc.

Je réserverai mon examen de la punition à celles qui se pratiquent dans les milieux d'éducation, plus particulièrement, la famille et l'école. Parler de punition en éducation n'est pas synonyme de punition éducative: une punition peut être anti-pédagogique et avoir des effets désastreux même si elle est donnée par un père à son enfant, donc même si elle a été utilisée dans un contexte d'éducation.

Idéalement un milieu d'éducation comporte certaines caractéristiques essentielles. C'est d'abord une situation d'apprentissage: l'éducateur vise à inculquer des connaissances, des préceptes, des capacités, des qualités à l'éduqué. C'est une situation où se noue une raltion éducative qui suppose de l'éducateur une autoritée empreinte de sollicitude et, de l'éduqué, une soumission réceptive. Finalement, il est permis de croire qu'un milieu d'éducation est relativement protégé: l'éduqué est pris en charge, il est supposé être dans un état de dépendance, et il faut éviter de l'exposer à des influences qui nuiraient à son apprentissage; de façon générale, on vise à ce que le milieu d'éducation soit cohérent, stable, etc. Ces caractéristiques chevauchent l'observable et le désirable: apprentissage, relation éducative, milieu protégé se constatent et sont jugés désirables. Mais c'est très aléatoire: certaines familles et de nombreuses écoles ne possèdent pas ces traits et on peut mettre en doute leur caractère désirable. Je ne veut pas discuter ces questions mais évoquer le cadre dans lequel le phénomène est étudié, la scène sur laquelle le punisseur et le puni se produiront.

La définition qui vient d'être proposée ne spécifie que le phénomène et le contexte dans lequel il sera étudié. Ne sont pas inclus dans la définition: 1) les objectifs poursuivis par ceux qui punissent, comme dans la définition de Redl (1966) qui commence ainsi "effort planifié de l'adulte d'influencer soit le comportement, soit le développement à long terme de l'enfant...". 2) Les effets de la punition, comme dans la définition proposée par Azrin et Holz (1966): "conséquence d'un comportement qui réduit sa probabilité future d'occurence". 3) Les conditions qui rendent la peine légitime et acceptable, comme lorsqu'on dit que

la punition est une conséquence légitime d'un acte. Les questions d'objectifs, d'efficacité et de légitimité sont des questions distinctes et il est inutile de les inclure dans une définition, ce qui, non seulement la surcharge, mais limite strictement le champ d'investigation à des phénomènes à propos desquels certaines conclusions s'imposent d'avance, étant implicites dans la définition elle-même.

2 - Punitions et mesures apparentées

La punition n'est qu'un des nombreux moyens d'agir sur le comportement d'autrui; un mécanisme, parmi d'autres, pour imposer un certain ordre. Il convient de distinguer la punition de mesures qui s'en rapprochent.

La contrainte physique est l'utilisation de la force pure pour empêcher quelqu'un de faire ce qu'il veut ou pour l'obliger à faire quelque chose. La contrainte physique est fréquemment employée avec les tout jeunes enfants: la mère prend le bébé et le met au lit malgré ses protestations, elle se saisit de son enfant qui s'approche du feu et l'oblige à se tenir à distance. Dans de telles conditions, c'est une mesure bénigne et qui ne semble pas poser de problème. Cependant avec des enfants plus âgés et, surtout avec des adolescents, la contrainte physique appelle plusieurs réserves, pas tellement parce qu'elle est difficilement utilisable, mais parce qu'elle est humiliante, dégradante, étant vécue par celui qui la subit comme une violation de ce que Goffman (1971) appelle son "territoire du moi". La contrainte physique se distingue de la punition principalement par son caractère "préventif": la contrainte empêche le sujet de poser un acte ou l'oblige à le faire, la punition suit un acte effectivement posé. Autre différence: la contrainte suppose l'utilisation, fusse-t-elle limitée, de la force pure alors que la punition peut être d'ordre symbolique, comme la désapprobation.

L'extinction consiste à retrancher ce qui renforce le comportement du sujet. On fait en sorte que sa conduite cesse d'être suivie de récompense, ce qui contribue à diminuer la fréquence de ce comportement. Par

exemple, à chaque fois qu'un enfant vole, ses parents lui enlèvent les fruits de son larcin. Ou encore, un écolier fait le bouffon pour attirer l'attention de son professeur, celui-ci décide alors d'ignorer sa conduite. L'extinction se distingue de la punition en quelque sorte par sa neutralité: on n'inflige pas de conséquence désagréable, on s'organise pour que le comportement ne soit suivi de conséquence, ni positive, ni négative. Il existe des punitions qui sont des retraits de gratifications, l'amende par exemple. L'extinction s'en rapproche, mais ce n'est pas tout à fait la même chose : dans l'extinction, on évite que l'enfant ne soit gratifié pour un acte, dans le retrait de renforcement, on punit en retirant à l'enfant une récompense dont il profitait par ailleurs. Le jeune à qui on retire le fruit de son vol subit une procédure d'extinction, et si, en plus, on lui retire son allocation hebdomadaire, on le punit.

La récompense consiste à gratifier quelqu'un d'une faveur pour un acte méritant (Froidure, 1949) ou, encore, c'est la conséquence agréable d'un acte valorisé. L'opposition entre récompense et punition est évidente. Cependant, comme le souligne Lewin (1935), les récompenses sont souvent associées à des punitions et même, quelquefois, confondues dans un même système de conséquences. Ainsi, les points, notes et autres systèmes d'émulation fonctionnent selon des échelles de récompenses-punitions: l'enfant qui agit bien reçoit une "bonne note" qui le récompense et, s'il agit mal, il reçoit une "mauvaise note" qui a valeur de punition. D'autre part, c'est encore Lewin (1935) qui a montré qu'il existait une similitude fondamentale entre la situation de récompense et la situation de punition. Dans les deux cas, l'enfant est conduit à une activité qu'il ne ferait pas spontanément. Il y a alors un conflit entre la gratification et l'activité non désirée, dans le cas de la récompense, et entre la conséquence désagréable et l'acte (ou l'omission) désirée, dans le cas de la punition.

Dans le même ordre d'idée, Azrin et Holz (1966) ont affirmé que la punition est un processus similaire au renforcement positif en termes de ses déterminants (intensité - fréquence, etc.) mais opposé dans la direction du changement du comportement (le renforcement positif augmente la fréquence du comportement, la punition la diminue). Cette remarque est

importante: le parallélisme entre récompense et punition ne doit pas être sous-estimé. Il s'agit de deux faces de la même médaille. De ce point de vue, dire que la récompense est efficace et que la punition ne l'est pas, n'a pas de sens. Dans l'un et l'autre cas, on rémunère, positivement ou négativement, un comportement, (ce qui constitue finalement la force et la faiblesse des deux mesures).

Cette similitude fondamentale entre punition et récompense nous conduit à montrer ce à quoi la punition s'oppose. La punition est utilisée pour inciter quelqu'un à faire quelque chose qu'il n'aimerait pas faire spontanément ou pour interdire de faire quelque chose qu'il aimerait faire. (Lewin, 1935). La situation de punition s'oppose donc à la situation d'intérêt. Pour Lewin, la situation d'intérêt se caractérise par le fait que le sujet agit parce que l'activité l'intéresse <u>en elle-même</u>, il est attiré par l'activité. L'enfant poursuit un but, il s'oriente de lui-même, vers la réalisation de quelque chose qui l'intéresse et s'il en est momentanément empêché, il pourra y retourner spontanément. La situation de punition, toujours selon Lewin,, présente trois caractéristiques: 1) l'activité demandée a une valeur négative ou neutre, c'est une corvée que l'on exige ou un acte désirable que l'on interdit. 2) Le sujet a tendance à ne pas faire ce qui est demandé ou à faire ce qui est interdit . 3) Une force quelconque doit être utilisée pour contrecarrer l'aspect négatif de l'acte exigé ou interdit, ce sera la punition.

LES EFFETS DE LA PUNITION

Après ces longs préliminaires il est temps, enfin, d'entrer dans le vif sujet: quels sont les effets de la punition? Généralement le problème est mal posé ou, du moins, il l'est trop sommairement. Il ne suffit pas de dire que la punition réussit, ou non, a supprimer le comportement puni ou qu'elle engendre, ou non, des perturbations de la personnalité. Il faut examiner l'ensemble des effets de la punition, pas seulement sur le comportement visé, mais aussi sur l'ensemble de la conduite du sujet, sur ses sentiments, attitudes, relations avec autrui etc... Ces diverses conséquences de la punition seront examinées dans l'ordre suivant:

1) Effets sur le comportement visé; 2) Dimension sociale, émotive et stratégique de la réaction à la punition; 3) Types de réactions à la punition; 4) Effets de l'absence de punition.

II - EFFETS SUR LE COMPORTEMENT PUNI

Autrefois l'idée que la punition pouvait changer le comportement allait de soi. Cette conviction a été battue en brèche avec le développement de conception éducative basée sur la permissivité. Dès les années 1930, les pères du behaviorisme américain, Thorndike (1932) et Skinner (1938-1953), vraisemblablement influencés par ce courant permissif contribuent à répandre l'idée que la punition est une mesure peu efficace pour supprimer le comportement et surtout qu'elle n'a pas une efficacité équivalente à celle du renforment positif. Skinner (1938) mena l'expérience suivante. Un rat était renforcé par de la nourriture lorsqu'il pressait un levier. Une fois le comportement bien établi, on cessait de le renforcer et il recevait un brusque coup de levier à chaque fois qu'il le pressait. En d'autres termes, le rat subissait une procédure d'extinction (absence de récompense) tout en étant puni d'un coup de levier. Presqu'immédiatement, le rat cessait de presser le levier. La période de punition dura 10 minutes. Dès que le rat cessa d'être puni, il recommença à presser le levier de nouveau, il accéléra même ses mouvements de telle sorte que le nombre de fois que le levier était pressé après la cessation de la punition était approximativement le même que ce à quoi on

peut normalement s'attendre pendant une période d'extinction. Aussi donc, cette punition fit cesser le comportement presque complètement mais ne resta efficace qu'aussi longtemps qu'elle était appliquée, sans diminuer la tendance générale du rat à presser le levier. Devant ces résultats Skinner expliquait que la punition ne fait que supprimer temporairement le comportement sans réduire le nombre total de réponses. Il ajoutait que le fait que la punition ne réduit pas de façon permanente la tendance à répondre est en accord avec les analyses de Freud sur la survivance des désirs réprimés.

La théorie de la punition développée par Skinner et ses disciples repose sur l'idée que le stimulus aversif utilisé lors de la punition renforce négativement un comportement qui n'est pas compatible avec le comportement puni. Si une réponse est régulièrement suivie d'un stimulus aversif, toute stimulation qui accompagne cette réponse sera conditionnée et alors n'importe quel comportement qui réduit cette stimulation aversive conditionnée sera renforcée négativement. Par exemple, le rat qui s'approche du levier où il est puni est exposé à des stimuli aversifs conditionnés, le mouvement même de s'approcher du levier prend une connotation désagréable Alors tout comportement qui réduit ces sensations désagréables, par exemple, faire demi-tour, s'éloigner du levier, sera renforcé. Aussi donc, la punition suscite des expériences désagréables qui sont évitées en posant un geste incompatible. Cependant si la punition est évitée de façon répétée, le renforcement négatif conditionné subit une extinction le comportement incompatible est de moins en moins renforcé et, tôt ou tard, le comportement puni émerge de nouveau. Si la punition n'est plus en force, le comportement risque de retourner au même niveau qu'avant (Skinner 1953).

La position de Skinner est instructive, elle n'en reste pas moins curieuse. Cet ardent partisant du renforcement positif rejette la punition sous prétexte qu'elle n'a pas d'effets durables alors que le renforcement positif, lui aussi n'est efficace qu'aussi longtemps qu'il est distribué. Il est bien connu en effet, que les comportements renforcés positivement ne durent qu'en autant que le renforcement est présent et qu'ils cessent à plus ou moins brève échéance lorsque l'agent de renforcement n'est plus donné. Il ne s'agit

là que d'un des points communs entre renforcement positif et punition. J'ai déjà montré, au début de ce texte, jusqu'à quel point récompenses et punitions ont des mécanismes semblables. Lorsqu'on garde à l'esprit ces faits, le plaidoyer de Skinner et de ses épigones à propos de la supériorité des renforcements positifs ne pèse pas lourd. Il est d'ailleurs surprenant que tant de gens sérieux aient donné tête baissée dans de telles sottises. Ceci peut se comprendre. Un problème se posait à des hommes comme Skinner: ils développaient une technologie du contrôle du comportement à une époque où l'éducation permissive devenait de plus en plus à la mode. Pour se faire pardonner son obsession du contrôle, Skinner a adopté la stratégie de sacrifier la punition aux idées à la mode. Ainsi il se rachetait aux yeux des partisants de l'éducation libérale, (qui, quand même, l'ont toujours perçu avec suspicion). Malgré tout, la stratégie a été rentable, à preuve, la popularité de Skinner. Mais si on examine son système d'un oeil critique, sa pauvreté saute aux yeux. Lui qui a eu la riducule prétention d'aller "au delà de la liberté et de la dignité" a finalement abouti à un schéma réductionniste dans lequel il tente l'impossible: proposer un système de contrôle qui plaîrait aux "do-gooders".

Revenons à nos moutons. Pour éviter les généralisations hâtives à propos de l'effet de la punition, il faut distinguer deux questions: premièrement, quel est l'effet immédiat, à court terme de la punition? Deuxièmement, cet effet est-il durable?

Concernant la première question, la réponse est claire: presque toutes les expériences démontrent que la punition peut réduire les comportements visés et que l'effet est immédiat: la fréquence des réponses diminue de façon drastique dès les premiers recours à la punition[1]. C'est un des principaux avantages de la punition qu'elle produit des résultats immédiats,

---

[1] Encore faut-il qu'un minimum de conditions soient remplies. Ainsi une punition d'une très faible intensité peut n'avoir aucun effet, même à court terme. J'examinerai dans une partie suivante à quelles conditions la punition peut être efficace.

c'est d'ailleurs une raison pour laquelle on a tendance à en abuser, comme l'ont démontré amplement M. Baril et D. Laberge-Altmejd (1975). Ce n'est pas seulement avec des pigeons ou des rats que la punition a des effets rapides. Les expériences faites sur des enfants en utilisant des punitions mineures comme le blâme, le retrait de récompense ou des mots comme "mal" "mauvais" aboutissent à des résultats qui concordent avec ce qu'on constate avec les animaux. La plupart du temps, les enfants apprennent plus vite lorsqu'on punit les réponses incorrectes et que l'on récompense les bonnes réponses que lorsqu'on ne fait que récompenser les bonnes réponses (Marshall 1965).

La punition a-t-elle un effet durable? A cette question, il faut donner une réponse nuancée: dans certains cas, la punition n'a qu'un effet temporaire, dans l'autre, en particulier quand le comportement punit a été totalement supprimé, l'effet peut être permanent. Nous avons vu dans l'expérience de Skinner que le rat recommençait à presser le levier quend il cessait de recevoir des coups. Il s'agit là d'un exemple d'effet temporaire de la punition. C'est, semble-t-il, le cas le plus fréquent. Lorsque la punition est de faible intensité, comme celle que subissait le rat de Skinner, la fréquence de réponses diminue sans cesser complètement, de telle sorte que le sujet peut savoir quand la punition cesse d'être en vigueur; il lui est alors loisible de reprendre son comportement "comme avant". Cependant, dans certaines circonstances, la punition peut avoir un effet permanent, virtuellement irréversible. Dans les expériences où on utilise des chocs très violents, le comportement de l'animal cesse complètement et ne réapparaît plus, même si la punition n'est plus utilisée.(Azrin et Holz 1966). La punition peut aussi avoir un effet durable lorsque le sujet dispose d'une solution de rechange pour obtenir ce qu'il désire, c'est le "comportement alternatif" qui permet au sujet d'obtenir ce qu'il désire autrement que par le comportement puni.

Azrin et Holz (1966) constatent qu'une des caractéristiques les plus frappantes de la punition est son irréversibilité virtuelle lorsque le comportement a été complètement supprimé. Ces auteurs expliques ce phénomène par le fait que la réponse punie a été réduite à zéro, or la punition n'étant infligée que s'il y a comportement, le sujet ne peut donc détecter la présence ou l'absence de punition, spécialement dans les cas de punition sévères; il semble que l'animal préfère ne pas prendre de risque. Pas si bêtes ces rats

et ces pigeons; ils ont une stratégie qui se défend bien. S'ils subissent une punition mineure, ils réduisent la fréquence de leur comportement pour minimiser les sensations désagréables mais ils continuent d'essayer: on ne sait jamais ce sadique cessera bien un jour de punir! Quand la punition est très intense, ils préfèrent s'abstenir: le risque est trop grand.

III - DIMENSIONS SOCIALE, EMOTIVE ET STRATEGIQUE DE LA REACTION A LA PUNITION

Pour comprendre les effets de la punition chez les humains, il ne suffit pas de se demander si le comportement puni est supprimé, et pour combien de temps. Il est aussi insuffisant de se contenter des résultats d'expériences de laboratoire. L'étude des effets de la punition ne doit pas porter, seulement sur l'acte spécifiquement visé par la punition. Le domaine d'observation doit être élargi. La réaction d'un enfant ou d'un adolescent à la mesure punitive peut dépasser largement l'acte puni. Si on veut comprendre les effets à long terme de la peine, il faut donc faire intervenir d'autres aspects. Or la réaction à la punition peut avoir plusieurs dimensions, trois me semblent particulièrement importantes: la dimension sociale, la dimension émotive et la dimension stratégique.

A - La dimension sociale

La réaction à la punition peut avoir une dimension sociale, qui a au moins trois composantes. L'enfant qui est puni peut modifier, dans un sens négatif mais aussi positif sa relation avec l'adulte qui l'a puni; il peut devenir hostile, ambivalent ou même reconnaissant. La punition peut amener l'enfant à reconsidérer la relation d'autorité qui le lie à l'adulte: il peut devenir plus soumis mais il peut aussi décider de se rebeller. Finalement la punition est susceptible d'amener le jeune à reconsidérer sa position en face de la norme violée ou du commandement auquel il a désobéi: elle peut le conduire à une adhésion à la norme ou à une contestation de celle-ci.

Azrin et Holz (1966) montrent que le sujet qui subit des punitions a tendance à éviter l'auteur de la sanction ou même à l'agresser. Ainsi donc la punition, et c'est probablement là le principal effet négatif de cette mesure, risque de détruire la relation pouvant exister entre le punisseur et le puni. Cependant Walters et al. (1972) rapportent des expériences qui

démontrent que des jeunes chiens qui reçoivent des récompenses et des punitions d'une personne lui sont plus attachés que ceux qui n'en reçoivent que des récompenses.

Sur la relation éducative, la punition peut avoir des effets à la fois négatifs et positifs. Négatifs parce que la peine intervient comme un passif dans la relation et qu'il nous est difficile d'aimer ceux qui nous infligent des frustrations. Positifs, parce que la punition peut être acceptée par l'enfant puni comme une mesure juste, méritée et aussi parce qu'elle peut être reçue comme une forme d'aide, de support et comme un "feed back" utile. Je reviendrai sur cette question.

Lewin (1935) a montré que, dans la situation punitive , l'enfant est devant deux possibilités désagréables, soit faire ce qu'on veut l'obliger à faire (ou à ne pas faire) soit recevoir la punition. Tout naturellement l'enfant aura tendance à éviter les deux possibilités déplaisantes l'une comme l'autre; il voudra s'échapper, en se sauvant, en dissimulant, en mentant, etc.. Le punisseur devra donc prendre des mesures pour empêcher l'échappement, ce sera la"barrière". Celle-ci sera physique, comme d'enfermer l'enfant dans sa chambre, ou sociale (la surveillance de l'adulte, son autorité la relation qu'il a établie avec l'enfant). C'est la barrière qui, prévenant l'évasion, fera en sorte que l'enfant se soumettra ou sera puni. Plus l'obligation à laquelle est soumis le jeune est désagréable et plus la punition escomptée est sévère, plus la barrière doit être solide, justement parce que la tendance de l'enfant à s'échapper sera forte.

Lewin continue en expliquant qu'une des conséquences de la nécessité d'ériger une barrière est de susciter une situation de contrainte pour l'enfant. En effet, la barrière, qui inévitablement accompagne la punition, limite la liberté de mouvement de l'enfant, l'empêche de faire tout ce qu'il veut. Et, selon cette logique, plus un milieu est punitif, plus il sera caractérisé par la contrainte. On comprend ainsi pourquoi les milieux où se pratiquent les punitions sont des milieux que l'enfant ne peut quitter facilement. L'enfant, surtout le tout petit, ne peut quitter sa famille et on l'oblige à aller à

l'école. Il est d'ailleurs remarquable que les milieux les plus punitifs soient les institutions totalitaires d'où les pensionnaires ne peuvent sortir: prison, centres de détention, etc...

B - La dimension émotive

La punition déclenche généralement des réactions émotives. Il est possible d'identifier cinq sentiments engendrés par une mesure punitive.

1) Un sentiment de frustration, le regret d'être privé de quelque chose, (dans le cas d'une amende par exemple), la déception, le mécontentement suscité par l'expérience pénible de la punition.

2) La peur. Dans le cas des punitions sévères et des châtiments imprévisibles l'émotion suscitée peut en être une de frayeur, de crainte, éventuellement de terreur paralysante.

3) L'humiliation. La punition est une forme de disgrâce. Le sujet est pris en faute, on lui met son erreur sous le nez, on lui reproche sa conduite, on lui fait savoir par une mesure tangible que son comportement est inacceptable. La punition peut être d'autant plus humiliante qu'elle est infligée en public, comme le fait remarquer Lewin (1935). Chez les tous jeunes enfants, les erreurs punies sont fréquentes, la punition ne semble pas susciter tellement de honte mais, chez les plus vieux, en particulier les adolescents, une punition menace l'estime de soi et risque d'être vécue comme une dégradation.

4) Le repentir. La punition peut provoquer le repentir que le dictionnaire Robert définit ainsi: "regret d'une faute, sentiment de douleur morale accompagné d'un désir d'expiation, de réparation". Ce remord est plus fréquent qu'on ne le croit chez les jeunes qui reconnaissent l'autorité de la norme violée, (même s'ils l'ont violée). Le repentir manifeste que le sujet accepte la punition subie. Or cette acceptation est un élément essentiel de la réaction à la punition. L'éduqué qui accepte une punition reconnait avoir fait quelque chose de mal et avoir mérité la sanction. En d'autres termes, il admet sa culpabilité et le bien fondé de la punition. Eckhoff (1974) souligne que l'acceptation accroit l'effet de la punition;

si le sujet puni est convaincu que son acte est répréhensible et mérite d'être puni, il sera porté à combattre ses propres impulsions, à faire des efforts pour ne plus recommencer. Cependant, souligne le sociologue norvégien, l'acceptation n'est pas une condition nécessaire de l'efficacité des punitions, comme l'indique le fait que des bébés, qui ne peuvent vraiment accepter la punition, modifient leur conduite dans le sens désiré par des mesures punitives. Néanmoins, dans une perspective éducative, l'acceptation de la punition est essentielle. "Le but de toute sanction (...) est d'amener l'enfant à reconnaître ses torts, à les regretter, à s'amender" (Froidure 1949, p.199). La punition acceptée devient une mesure donnée dans l'intérêt du jeune, une forme d'aide, un support offert à celui qui veut se corriger, s'améliorer. Le mot expiation véhicule cette idée, l'expiation étant une souffrance qui permet au coupable de se purifier de sa faute. Pour Redl (1966) cet élément d'acceptation est indispensable. Selon lui la frustration subie doit être reliée à la faute qui a motivé la punition et non à celui qui l'a infligée. L'enfant puni utilise alors son agressivité à propos de son comportement pour regretter ce qu'il a fait et pour prendre une résolution de ne plus recommencer. L'acceptation de la punition présente un autre avantage majeur: elle évite que la punition ne provoque un affrontement entre l'éducateur et l'éduqué et toutes les récriminations, manoeuvres d'évitement et sentiments hostiles qui accompagnent de tels conflits.

5) La colère. Une punition mal acceptée parce que jugée excessive ou injuste peut provoquer la colère, un mécontentement plein d'agressivité. Un tel sentiment mobilise alors l'individu contre la punition et le punisseur dans un mouvement de défense de soi qui, comme le montrait De Greef (1949), s'accompagne fréquemment de négation de sa propre responsabilité, de sentiment d'injustice subie, de résistance contre le monde extérieur auquel on attribue des sentiments hostiles. La colère est une passion, qui lorsqu'elle est déclenchée, nous entraine souvent plus loin que nous ne voudrions aller. Emporté, submergé par sa fureur, quelqu'un peut aller jusqu'aux dernières extrémités pour contester la justice de la mesure qui s'abat sur lui et pour résister par tous les moyens à celui qui, à ses yeux, abuse de son pouvoir.

La punition provoque-t-elle des perturbations affectives comme on l'a souvent prétendu? Solomon (1964), Azrin et Holz (1966) rapportent que les animaux qui subissent de nombreuses punitions lors d'expériences de laboratoire ne présentent pas de signe de désordre émotif. Les punitions ne semblent pas les affecter outre mesure. Les rats qui sont punis par chocs électriques se conduisent généralement comme de bons rats efficaces, ayant des comportements adaptés à la situation. Cependant, des chocs non contingents à un comportement, c'est-à-dire des chocs qui ne sont pas en rapport avec une réponse, suscitent des perturbations durables dans le comportement des animaux qui présentent alors des signes de désorganisation. Si, par exemple, un rat reçoit des chocs à chaque fois qu'il presse tel levier, il apprendra rapidement à éviter le levier et il ne s'en portera pas plus mal, surtout s'il dispose d'une alternative; mais si on s'amuse à lui donner des chocs au hasard il finira par être perturbé.

Ces constatations peuvent assez bien se transposer dans la vie courante. L'enfant qui, par exemple, se brûle, même gravement, ne devient généralement pas névrosé, il apprend tout simplement à ne pas toucher aux objets brûlants. Mais, si ce même enfant est constamment harcelé par une mère hostile et hystérique, qui, de façon imprévisible, le punit pour des pecadilles et qui passe sur lui ses sautes d'humeur, cet enfant, dis-je, risque d'en être perturbé.

C - <u>La dimension stratégique</u>

Les punitions ne déclenchent pas seulement des réactions d'ordre émotif, elles peuvent susciter aussi des réponses d'ordre stratégique. Danielle Laberge-Altmejd (1976) a bien fait ressortir cette dimension dans son analyse des "stratégies d'évitement ou d'élimination de la punition". Selon elle, "La personne punie n'est certes pas un récepteur passif des influences extérieures, bien au contraire, elle a à sa disposition toute une gamme de réponses possibles" (p.25). Cette idée est importante. Devant la punition imminente, le jeune cherchera - attitude rationnelle - à minimiser ses désagrements et à maximiser ses avantages. Il adoptera donc une position de stratège, son premier problème étant d'éviter l'expérience désagréable de la punition.

A première vue la possibilité la plus avantageuse sera de continuer de faire ce qu'il a le goût de faire (l'acte puni), tout en évitant la punition. C'est la solution la plus profitable. Mais, attention, à moyen et à long terme cette option n'est pas toujours avantageuse: il est souvent plus compliqué de dissimuler, mentir et manipuler pour éviter la punition que, tout simplement, de se conformer. D'autant plus que toute ces fourberies finalement creusent un fossé entre l'éducateur et l'éduqué, ce qui n'est pas dans l'intérêt de l'enfant. La soumission présente l'inconvénient que le jeune est obligé de faire ce qu'il préférerait ne pas faire (ou de s'abstenir de ce qu'il voudrait faire), en contre-partie, elle permet d'éviter la punition et rétablit la paix entre le punisseur et le puni. Le jeu stratégique du jeune qui est menacé de punition ou qui est effectivement puni est relativement complexe, en particulier à cause de la position ambigüe de l'éducateur qui punit. Ce dernier, en effet, peut être considéré comme un ennemi, parce qu'il est à l'origine d'une expérieuce douloureuse mais, en même temps, c'est un adulte qui, théoriquement, est plein de sollicitude, qui agit pour le bien de l'enfant. C'est aussi une personne en position de force mais qui, en même temps peut être influencée, persuadée, apitoyée Dans ces conditions, les solutions possibles pour l'enfant sont nombreuses: se conformer manipuler, dissimuler, fuir, persuader, riposter, contre-attaquer, résister, etc...

L'analyse stratégique ne se borne pas aux manoeuvres de celui qui subit la punition. Le punisseur, de son côté, peut obéir à des considérations de stratégie. "Il se réajuste en fonction de ce qu'il perçoit être les effets de sa réaction sur le puni". (Laberge-Altmejd , 1976, p.38) Diverses possibilités lui sont ouvertes: 1) Cesser de punir, ce qui s'impose si la punition a produit l'effet escompté mais qui peut aussi être une sage réaction si la punition n'a rien donné; 2) la répétition de la punition; 3) le changement de punition; 4) l'escalade: le recours à des punitions de plus en plus sévères. 5) changer pour des solutions non-punitives. Ainsi donc le phonomène de la punition peut s'analyser en termes de processus, en termes d'action-réaction: délit ⟶ punition ⟶ réaction à la punition ⟶ réaction à cette dernière réaction, etc...

Ces processus ne peuvent pas être en changement perpétuel , ils peuvent difficilement conserver toujours leur fluidité. Il est permis de croire qu'il y a une structuration, une cristallisation des processus à un niveau jugé satisfaisant par les protagonistes. Dans ce cas, chacun peut prendre l'habitude de réagir de la même façon. Ainsi l'enfant peut adopter toujours la même stratégie devant une punition, elle est devenue habituelle.

IV. TYPES DE REACTIONS A LA PUNITION

Les réactions à la punition peuvent prendre des formes très diverses si on tient compte de leurs dimensions sociales, émotives, stratégiques. Danielle Laberge-Altmejd (1976) identifie sept modes possibles de réponse à la punition qui consistent pour le puni à :

1) modifier son comportement dans une forme acceptable.

2) éviter la détection.

3) utiliser les médiateurs pour faire cesser la punition (autocritique, manifestation de repentir, offre de rachat ou de compensation, réinterprétation du comportement puni "c'était pour bien faire", corruption, chantage).

4) tirer des avantages secondaires de la punition (exemple : l'enfant qui est consolé et récompensé par ses parents immédiatement après avoir été puni et qui y prend goût).

5) contre-attaquer (nier le droit de punir du réagissant, la valeur du jugement porté sur la norme et le choix de la punition).

6) tenter de faire changer les valeurs du groupe.

7) se retirer du groupe (D. Laberge-Altmejd mentionne cette réponse mais souligne qu'elle implique une cessation de l'échange et, qu'à ce titre, ne devrait pas être considérée comme mode stratégique de réaction, ce qui me paraît discutable).

Cette classification est intéressante, elle a l'avantage de présenter un éventail relativement complet de réponses. Cependant, je voudrais soumettre ma propre classification qui intègre les éléments à celle de D. Laberge-Altmejd mais qui fait ressortir ce qui me paraît être les principales options ouvertes à celui qui est confronté à une mesure punitive. Il y en aurait cinq :

A. La conformité.
B. La malhonnêteté.
C. La fuite.
D. L'affrontement.
E. L'accomodement.

A. La conformité

La conformité consiste, pour le sujet puni, à agir selon les attentes de l'éducateur (cesser de poser l'acte interdit ou faire ce qui lui est demandé) ce qui, dans l'avenir, lui permettra d'éviter la punition. Cette solution peut être adoptée tout simplement pour éviter les désagréments de la punition, mais aussi parce que le sujet reconnait qu'il s'est comporté de façon inacceptable, ce qui suscite chez lui un sentiment de repentir et la décision de mieux agir dans l'avenir (ce que les

catholiques appellent le ferme propos). Pour le jeune, la conformité présente un inconvénient : il n'agit plus comme il l'entendait mais, en contrepartie, elle apporte deux avantages : éviter les punitions et conserver les bonnes grâces de l'adulte. Dans ce cas, la punition s'est avérée efficace. Il ne faut pas d'ailleurs sous-estimer l'effet bénéfique à long terme de punitions qui réussissent à susciter la conformité. De cette façon , le comportement indésirable est supprimé; les relations entre l'éducateur et l'éduqué sont plus faciles ce qui encourage l'éducateur à poursuivre son oeuvre d'éducation. Ainsi, la punition peut contribuer à préserver la relation éducative menacée par l'inconduite de l'enfant. Le travail d'éducation est toujours difficile. Si, en plus, l'éducateur, parce qu'il se refuse à punir, doit supporter de la part de l'enfant des comportements insupportables, il pourra bien arriver à se dégoûter et à abandonner l'enfant.

Pour le jeune lui-même, la punition efficace peut être bénéfique Bandura (1969) rapporte de nombreuses études qui démontrent que les gestes auto-destructeurs d'enfants autistiques ont été complètement éliminés ou réduits de façon marquée par une mesure punitive comme le retrait de renforcement. Il rapporte le cas d'une petite fille qui avait l'habitude de se taper la tête sur le mur. On lui imposa des périodes de "time out" à chaque fois qu'elle se frappait la tête, comportement cessa et, 9 mois après, il n'avait toujours pas réapparu.

D'autre part, Johnston (1972) rapporte des cas de généralisation de l'effet bénéfique de la punition en ce sens que le contrôle de l'acte puni s'étend à d'autres comportements indésirables. Ce phénomène se constate en particulier lorsqu'on réussit, par la peine, à réduire des comportements agressifs. Il arrive alors que les camarades qui, antérieurement, étaient victimes de l'agressivité du sujet, deviennent moins méfiants, plus gentils avec ce dernier. L'amélioration des rapports réciproques encourage alors le sujet à s'abstenir de divers actes désagréables qu'il avait l'habitude de poser avec ses camarades.

B. La malhonnêteté

Le terme me vient de Debuyst et Joos (1971) qui parlent de comportements malhonnêtes pour désigner les jeunes qui se laissent all à enfreindre la loi sans récuser les valeurs du groupe et tout en cherchant à sauvegarder les apparences pour éviter la réprobation. La réponse "malhonnête" à la punition est celle qui consiste à tente d'échapper à la punition par la dissimulation ou par la manipulation Par la dissimulation, le sujet évite que l'infraction ne soit connue il recourt à diverses manoeuvres comme le mensonge, le silence, l'action secrète, furtive, etc. Par la manipulation, le jeune tente d'échapper à la punition lorsque l'acte interdit est connu : il se justifie, nie sa responsabilité, minimise les dommages causés, il s'affuble de bonnes intentions, il apitoie l'éducateur, lui fait diverses promesses, fait semblant de regretter profondément sa faute etc.

Les solutions malhonnêtes présentent des avantages évidents : le sujet continue à agir comme bon lui semble, tout en échappant à la sanction. Mais les efforts pour dissimuler et pour manipuler présentent des coûts qui ne sont pas à négliger, le risque d'être pris n'est jamais écarté et, à la longue, toutes ces manoeuvres malhonnêtes ne peuvent pas ne pas affecter la relation entre l'éducateur et l'éduqué. Car on ne peut pas tromper et manipuler indéfiniment des gens sans que, à la longue, s'installe au coeur de la relation le mépris à l'égard de celui que l'on trompe et l'exaspération chez celui qui est trompé.

C. La fuite

La fuite est la réponse du sujet qui évite les personnes et les situations où il risque d'être puni : un jeune peut éviter la relation avec des adultes punitifs, il peut aussi garder ses distances. Les parents qui abusent des punitions voient souvent leurs fils, devenus adolescents, passer le plus clair de leur temps hors de la maison. Les enseignants punitifs sont fuits comme la peste, et, à l'école, les jeunes trop souvent punis pratiquent l'absentéisme. A la limite, la fuite peut être définitive : l'adolescent fugue de la maison, il abandonne l'école.

La fuite s'apparente au comportement malhonnête en ce sens qu'elle permet d'éviter les punitions tout en posant les gestes répréhensibles. La différence réside dans les moyens utilisés : l'évitement plutôt que les manoeuvres frauduleuses.

La fuite est une réponse très fréquente à la punition. Elle est déclenchée très facilement dans les expériences de laboratoire. Il suffit de donner au sujet le moyen d'échapper d'une situation où tel comportement est puni à une autre où il n'est pas puni pour qu'à tout coup, le sujet en profite. C'est ce qui fait dire à Azrin et Holz (1966) qu'un effet majeur de la punition est d'engendrer une forte tendance de la part du sujet à échapper à la situation où il est puni. Dans les milieux d'éducation, les possibilités de fuite peuvent être plus ou moins grandes. Le tout jeune enfant peut difficilement échapper au courroux d'une mère acariâtre, il sera plutôt tenté par le comportement malhonnête, mais, plus tard, les occasions d'éviter sa mère deviendront plus fréquentes,il y a de bonnes chances qu'il en profite.Bandura (1969) souligne que les gens évitent les situations punitives vers des lieux où ils ne sont pas punis, même si ces refuges sont moins gratifiants, moins intéressants que là d'où ils viennent. Il arrive même que des punitions faibles et peu efficaces poussent les gens hors des milieu où on les punit.

D'un point de vue d'éducateur, la fuite est une conséquence véritablement désastreuse de la punition. Elle compromet ou termine la relation éducative et, par le fait même, réduit ou détruit l'influence de l'éducateur.

D. L'affrontement

L'affrontement est une réaction agressive à la punition qui consiste, en une contre-attaque visant principalement l'auteur de la punition.

L'affrontement peut prendre des formes très diverses.

1) La contestation verbale de la punition elle-même : le refus d'admettre sa culpabilité et, par le fait même, l'opportunité de la sanction, la protestation à l'injustice (punition trop sévère - le refus d'admettre que l'acte était interdit, etc.).

2) La contestation du punisseur : il n'a pas le droit de punir - lui-même n'est pas à l'abri de tout reproche, etc.

3) La contre-attaque qui vise directement celui qui punit : dans certains cas, la riposte peut aller jusqu'à l'agression physique, il arrive, par exemple, qu'un instituteur particulièrement punitif et maladroit reçoive une râclée d'un de ses élèves, mais c'est rare. Mais il arrive assez souvent que des enfants aient toutes sortes de réactions qui sont des mesures d'agression plus ou moin directes : certains enfants pleurent de façon excessive et pousseen de véritables hurlements après une punition mineure pour bien faire savoir à leurs parents qu'ils n'acceptent pas la punition, d'autres insultent l'adulte, d'autres boudent, jouent au martyre dans le but évident de culpabiliser le responsable de la sanction etc.

4) La rebellion est une forme d'affrontement qui a été bien décrite par Lewin (1935) : l'enfant prend une attitude de défi, il tente de réduire le pouvoir de l'adulte et s'affirme agressivement contre ce dernier, il fait de l'obstruction, il ne veut plus rien savoir. Dans les milieux d'éducation où on regroupe plusieur jeunes, cette attitude de rebellion peut prendre la forme de chahuts, "problèmes de disciplines", "désorganisation", mini-émeutes, etc. A la limite, un groupe de jeunes soumis à des mesures punitives peut constituer une sous-culture qui permettra une résistance organisée contre les adultes, ceci est bien connu dans les institutions.

L'affrontement peut se combiner à la fuite. Lorsqu'un éducateur dresse une barrière, comme celle dont parlait Lewin pour empêcher la fuite, le jeune peut s'attaquer à l'adulte dans le but de la renverser.

Il arrive que l'agressivité déclenchée par la punition ne se porte pas sur celui qui punit mais soit déplacée vers d'autres objets. A ce propos, Azrin et Holz (1966) parlent d'"elicited agression". Si deux rats sont dans la même cage et reçoivent une série de chocs électriques, ils en arriveront à s'attaquer l'un l'autre. Dans de tels cas, la punition suscite une forme d'agression qui ne peut réduire le stimulus aversif puisqu'aucun des combattants

n'est responsable des chocs. Dans la même veine, Bandura (1969) a montré que les punitions corporelles peuvent avoir un effet de "modeling" sur l'enfant. Si un père bat son fils qui vient de se battre avec un camarade, il lui donne un exemple du comportement qu'il veut empêcher, l'enfant peut alors imiter ses parents lorsqu'il voudra influencer le comportement des autres. La punition peut alors avoir précisément l'effet contraire à celui qui était escompté.

L'affrontement comme réponse à la punition se comprend assez bien lorsqu'on pense au mouvement de colère que peut susciter une punition : le sujet peut alors être emporté par sa violence à des gestes qui ne sont pas dans son intérêt. L'affrontement peut aussi venir d'un mouvement de fierté de la part de celui qui s'est senti humilié par la punition et qui manifeste sa "récalcitrance" pour défendre sa dignité.

Généralement, ces ripostes agressives ne sont pas rentables pour leurs auteurs : l'adulte est le plus fort et il se mettra en tête de casser le jeune récalcitrant. Cependant, si l'adulte est le moindrement faible ou peureux, les contre-attaques du puni peuvent être profitables, dans l'immédiat, pour faire céder l'adulte, mais aussi dans l'avenir. En effet, les parents hésitent à punir un enfant colérique et récalcitrant. Ils savent que la moindre mesure répressive risque de provoquer une longue série de récriminations. On voit la même chose dans les milieux d'enseignement : les étudiants contestataires échappent quelquefois à des sanctions méritées parce que les professeurs craignent la riposte.

Dans la logique de l'affrontement, le sujet puni ne se contente pas de refuser la punition, il laisse savoir à l'adulte qu'il ne veut pas changer de ligne de conduite. Ceci est évident lorsque la réaction agressive porte sur la validité de la norme. Comme l'opposition s'exprime ouvertement, sans efforts particuliers de dissimulation, les infractions subséquentes ont de bonnes chances d'être connues d'un adulte devenu soupçonneux. Il peut alors arriver qu'un jeune s'obstine à violer les interdits et que l'adulte s'entête à punir. Dans de tels cas, les conditions sont réunies pour une escalade de la délinquance et de la répression, chaque nouvelle infraction étant suivie d'une sanction de plus en plus sévère. L'hostilité réciproque ne peut alors qu'augmenter. Le délit n'est plus un moyen de satisfaire un désir quelconque, il se transforme en provocation. La punition cesse d'être une mesure pédagogique et devient un instrument pour écraser le rebelle. Délits et punitions perdent donc leur sens original, ils ne sont plus que des gestes agressifs. Quand les choses en arrivent à ce point, les punitions perdent évidemment toute efficacité et peuvent même contribuer à amplifier la déviance de celui qui les subit. Ceci se compend facilement quand on considère les trois facteurs suivants :

1) L'accumulation des punitions rend le sujet insensible à celles-ci

2) L'affrontement compromet la relation éducative, éventuellement jusqu'à la rupture. Toute influence régulatrice de l'éducateur disparait, l'éduqué devenant de plus en plus incontrôlable.

3) La confrontation incite le jeune à assumer son comportement déviant, à le valoriser, à en faire un sujet de fierté. Au terme de tout ce processus, on peut en arriver à ce que Debuyst appelle la délinquance assumée, celle du jeune qui s'affirme contre son milieu par un agir anti-social, qui s'accepte comme déviant, qui assume le comportement pour lequel il est puni.

E. L'accomodement

L'accomodement est la réaction de celui qui s'adapte à la peine, qui apprend à supporter, à endurer la punition et, à la limite, qui y prend plaisir. L'accomodement peut prendre des formes diverses, une des plus courantes est de considérer la punition comme un coût que l'on est prêt à payer pour continuer à jouir des satisfactions qu'apporte l'acte interdit. La punition est alors vue comme un inconvénient du même ordre que celui qu'on accepte de supporter dans de nombreuses entreprises humaines; par exemple, celui qui apprend à patiner fait de nombreuses chutes sur la glace, dont quelques-unes sont douloureuses, mais c'est un coût qu'il est prêt à payer pour le plaisir de patiner. Cette solution suppose que, faisant le calcul de la balance des avantages et des inconvénients, un individu en arrive à la conclusion qu'il est plus avantageux de violer l'interdiction, quitte à supporter la punition, que de se priver du plaisir de la violation pour éviter la sanction. Pour lui, le jeu en vaut la chandelle. Un tel calcul n'est pas nécessairement irrationnel, d'autant plus qu'avec un peu de chance, la punition peut être évitée. Et alors ce qu'on accepte, c'est le risque d'être puni de temps à autre. Une forme très différente d'accomodement est ce que Danielle Laberge-Altmejd désigne par l'expression "tirer des avantages secondaires de la punition". Lorsque, par exemple, une mère prend l'habitude de cajoler l'enfant qu'elle vient de punir, elle lui apporte des avantages secondaires associés à la punition. L'enfant s'accomode de la punition d'autant plus facilement qu'elle est régulièrement suivie de marques d'affection qui, en quelque sorte, annulent l'effet désagréable de la sanction.

A la longue, un jeune peut devenir insensible à la punition, c'est une troisième forme d'accomodement. C'est l'accoutumance : l'enfant s'habitue à la punition, il s'insensibilise. Les gens s'habituent à tout, à presque tout : aux cris, à l'isolement, aux privations, etc. Un enfant fréquemment puni peut devenir insensible à la peine : ça ne lui fait plus rien. Finalement, on peut prendre plaisir à la punition, c'est la forme extrême d'accomodement. Le masochiste savoure les coups, cette attitude devant la punition est spectaculaire bien que rare. Ce qui est probablement plus fréquent, c'est de prendre goût à des sanctions moins brutales. Un enfant que l'on punit en l'enfermant dans sa chambre prend goût à la solitude, il devient rêveur, etc. Les punitions d'ordre symbolique peuvent, de la même façon, prendre une connotation positive. Celui que l'on punit en le traitant de petit voleur peut en arriver à accepter cette étiquette et devenir fier d'être voleur.

L'accomodement est une des réactions les plus pernicieuses à la punition. Lewin (1935) fait remarquer que la dégradation est un élément essentiel de la punition. C'est pourquoi les punitions publiques sont tellement redoutées, le caractère public de la mesure accentuant l'humiliation. Or, si l'enfant devient insensible au caractère de disgrâce de la punition, celle-ci perd l'essentiel de son efficacité. Pire encore, la dégradation est acceptée comme inévitable, l'enfant perd alors l'espoir de changer, il accepte une image de soi ternie. La motivation de se bien conduire n'existe plus.

Celui qui accepte le mépris,qui s'y fait, s'engage dans un processus de stigmatisation. Il risque d'assumer la définition négative que véhicule, volontairement ou non, la mesure punitive. Celle-c non seulement,perd son efficacité comme mesure corrective, elle acquiert une efficacité négative, poussant l'enfant puni à intérioriser une identité déviante et à agir en conséquence.

V - LES CONSEQUENCES D'UNE ABSENCE DE PUNITION

1. Quelques résultats empiriques

Une étude des effets de la punition gagne a être complétée par une analyse des réactions à l'absence de punition . Qu'arrive-t-il quand un jeune qui viole les interdits n'est jamais puni? La réponse à cette question devrait nous aider à savoir si la punition est utile et à quoi. Les seules indications empiriques que je connaisse viennent des études criminologiques traditionnelles. Dans leur célèbre étude "Unraveling juvenile delinquency" (1950) Sheldon et Eleanor Glueck présentent les résultats suivants relativement à la "discipline" utilisée par la mère.

Discipline	Délinquants	Non délinquants
Relâchée ("Lax")	56.8%	11.7%
Excessivement stricte ("Overstrict")	4.4%	1.7%
Erratique ("erratic")	34.6%	21.1%
Ferme mais effectueuse ("Firm but kindly")	4.2%	65.6%

Les définitions données à ces catégories sont les suivantes (cf. E. Glueck, 1956).

- Discipline relâchée:

Les parents sont négligents, indifférents,laissent l'enfant faire ce qu'il veut.

- Discipline excessivement stricte: les parents sont durs, exigent l'obéissance par la peur, ne raisonnent pas l'enfant.

- Discipline erratique: les parents varient entre des mesures strictes et le relâchement; ils ne sont pas constants dans le contrôle de leur enf

- Discipline ferme mais affectueuse: la discipline repose sur la raison, que l'enfant comprend et dont il reconnait la justice.

Dans la même tradition intellectuelle, les McCords (1959) présentaient les résultats suivants sur la discipline parentale:

Discipline	% des garçons condamnés pour crimes
- Punitive	21%
- Affectueuse ("Love oriented")	27%
- Erratique A (Affection - relâchement)	35%
- Erratique B (Affectueuse - relâchée - punitive)	49%
- Relâchée ("Lax")	50%
- Erratique C (Punitive - relâchée)	56%

Les McCords définissent ainsi leurs catégories:

- "Affectueuse": les parents utilisent avec constance, le retrait d'affection, de récompenses ou de privilèges combiné au "raisonnement".

- "Punitive": les parents ont recours, de façon constante, aux châtiments corporels, à l'isolement, aux colères violentes.

- "Relâchée": aucun des parents ne contrôle l'enfant.

Les catégories "erratiques" désignent diverses combinaisons des trois premie. . types de mesures disciplinaires.

Finalement , voyons les résultats d'une recherche plus récente, celle de Malewska et Peyre (1973) qui avaient identifié quatre styles éducatifs familiaux chez des délinquants et des non-délinquants.

	Délinquants	Non-délinquants
- Style compréhensif	47%	72%
- Style autoritaire	26%	18%
- Style laissez-faire	15%	7%
- Style despotique	22%	3%

Les définitions de ces différents styles éducatifs sont les suivants:

- Compréhensif: les parents sont disponibles, ils connaissent les activités et les camarades de l'enfant, comprennent leurs problèmes. Les punitions sévères sont rares, on fait plus appel aux récompenses qu'aux sanctions négatives.
- Autoritaire: les parents exercent un contrôle étroit de l'activité des enfants, ils imposent des limites strictes à leurs activités extérieures, et exigent l'obéissance sans discussion. Les sanctions sont rigoureuses: privations de sortie, punitions corporelles, etc.
- Laissez-faire: les parents connaissent peu la vie de l'enfant. Ceux-ci font ce qu'ils veulent, sans contrôle. Les comportements non souhaités ne sont pas ou sont très peu punis.
- Despotique: les parents utilisent aveuglèment des sanctions sévères, souvent des punitions corporelles. Ils ne portent pas attention à l'enfant et celui-ci n'est pas réellement contrôlé.

De ces trois tableaux ressortent plusieurs éléments, mais il en est trois qui rejoignent mon propos.

- Premièrement, les trois séries de données concordent sur le fait qu'une éducation relâchée, laissez-faire est étroitement associée à la délinquance. Chez les Glueck, ce type d'éducation est au premier rang(le plus caractéristique des délinquants); chez les McCord et les Peyre , il est au second rang. Ce n'est pas faire de l'extrapolation excessive que de

souligner que cette forme d'éducation marquée par l'indifférence des parents et l'absence de contrôle est la plus susceptible d'être une éducation sans punition. Si les parents laissent faire, ils ne puniront pas les comportements déviants. Cet élément est d'ailleurs explicitement incorporé dans la définition de Malewska et Peyre:"Les comportements non-souhaités ne sont pas ou très peu punis". Donc une première indication: l'absence de punition est associée à la délinquance. Je dis bien "indication " pour souligner qu'il ne s'agit pas d'une preuve concluante, mais d'un indice.

Une deuxième constatation ressort de ces tableaux, c'est que les punitions très sévères, peuvent être associées à la délinquance. Cependant les données sont loin d'être concordantes. Dans le "style despotique" qui se caractérise entre autres choses, par les punitions sévères, on trouve sept fois plus de délinquants que de non-délinquants. Dans les résultats des Gluecks, les mères excessivement strictes ont beaucoup plus d'enfants délinquants que de non délinquants. En contre-partie, les données des McCords vont dans le sens inverse: le plus petit pourcentage des garçons condamnés pour crimes se retrouve chez ceux qui ont connu une discipline parentale punitive. Il n'y a pas de raison de croire que l'une ou l'autre série de données soit fausse, dans ce cas, c'est en examinant les définitions que l'on peut expliquer les différences. Le "style éducatif despotique" tel que défini par Malewska et Peyre comporte trois éléments: 1) sévérité des sanctions; 2) absence d'attention et de contrôle; 3) inconstance dans l'utilisation des punitions (utilisation aveugle). La discipline excessivement stricte des Gluecks comporte: 1) l'élément peur; 2) un élément d'hostilité des parents à l'endroit de l'enfant (le terme anglais "harsh" à cette connotation). Finalement ce que les McCords désignent comme discipline punitive comporte: 1) des punitions sévères; 2) la constance. La conclusion qui semble se dégager de cette analyse des définitions, c'est que des punitions sévères appliquées avec constance sont efficaces mais que de telles punitions accompagnées, soit d'hostilité, soit d'un manque d'attention, ou encore appliquées de façon inconstante favorisent la délinquance.

Une troisième conclusion ressort de ces résultats, et cette fois-ci, les données concordent: une éducation caractérisée par la fermeté et la compréhension prévient la délinquance. Les Gluecks parlent de discipline ferme mais affectueuse, les McCords, de discipline affectueuse, les Peyres de style éducatif compréhensif, tout ça revient sensiblement au même. Concernant la question de la punition, qui nous intéresse ici, il faut souligner que les définitions de ces trois types de "bonnes" éducations comportent, explicitement ou implicitement, un recours à des punitions modérées. C'est explicite chez les McCords, qui parlent de retrait de récompenses et de privilèges. C'est implicite chez les Gluecks qui parlent de discipline "ferme" et chez les Peyres qui soulignent qu'on fait plus appel aux récompenses qu'aux sanctions négatives. Ainsi donc, le recours à des punitions modérées, dans un contexte affectueux, semble apporter des résultats positifs.

En résumé, il est possible de dégager de cette analyse un peu longue quelques hypothèses sur l'effet des punitions et de l'absence de punition.

1) Une éducation exempte de punition ouvre la porte à des comportements inacceptables et, plus précisément, à la délinquance;

2) une éducation caractérisée par des punitions sévères, risque de conduire à la délinquance, à la condition que ces sanctions soient accompagnées d'hostilité, d'un manque d'attention ou d'inconstance;

3) l'utilisation de punitions modérées ou même sévères permet de contrôler la délinquance lorsque les parents sont compréhensifs et affectueux.

2. Devant la faute: tolérer ou punir?

S'il est vrai que l'absence de punition suscite des comportements problèmatiques, comment expliquer ce phénomène? Cela se comprend assez bien à partir du moment où on admet que, dans un processus d'éducation, la faute est inévitable. En effet, il est difficile d'imaginer qu'un enfant respecte parfaitement et intégralement toutes les règles auxquelles il est astreint, tous les ordres qu'on lui adresse. Un jour ou l'autre, il

posera un geste interdit ; tôt ou tard, il ne fera pas ce qui est exigé de lui. Devant l'infraction, l'éducateur,en dernière analyse, a le choix entre ne rien faire ou punir (punition qui peut se réduire à une simple réprimande). Voyons ce qui se passe selon que l'on choisit l'une ou l'autre ligne d'action.

1) Il arrive que des parents qui prennent un jeune en faute s'abstiennent de réagir. Je suppose ici que l'infraction est évidente et que l'enfant sait que l'adulte en est informé. (Il est préférable, pour la discussion, d'écarter les cas où l'adulte fait semblant d'ignorer la faute). Cette situation est plus fréquente qu'on ne le croit. Les parents indifférents, négligents, faibles adoptent souvent cette attitude. La tolérance à un acte jugé par ailleurs inacceptable peut être motivée par la peur de la riposte de l'enfant, elle peut être la solution la plus facile à un moment donné, elle peut provenir de la crainte de traumatiser le jeune, etc. Quelque soit la raison de la passivité de l'éducateur, l'auteur de la faute impunie sera nécessairement tenté de tirer parti d'une situation qui, stratégiquement, lui est eminemment favorable. En effet, il peut alors poser l'acte interdit selon son bon plaisir puisqu'il peut échapper à la pénalité. Le célèbre docteur Spock (1974) rapporte que,très tôt,les enfants profitent d'une telle situation, ce qui conduit à une véritable valse-hésitation:

> "Car l'enfant d'un an sait (ou apprend vite) quelles sont les choses qu'il ne doit pas toucher. Mais il discerne parfaitement un manque de fermeté. Il veut donc voir jusqu'où il peut aller et relève le défi jusqu'à ce que les parents se montrent plus catégoriques. Toutes ces tergiversations provoquent un comportement têtu et coupable chez l'enfant tandis que les parents sont finalement forcés de se mettre en colère" (p. 40).

Cette valse-hésitation vient du fait que les parents sont en contradiction avec eux-même: ils ont des attentes à l'endroit de leur enfant mais ils ne se décident pas à les faire respecter. Le message qu'ils émettent à l'enfant est non seulement contradictoire, il suscite inévitablement un conflit.

> "En effet, dès que l'enfant comprend ce qu'on attend de lui et s'apperçoit qu'il peut profiter de l'hésitation des parents pour se soustraire de ses obligations, le conflit est déjà engagé" (Spock, 1974, p. 41

Si les parents continuent à céder, c'est toute leur autorité qui risque d'y passer et pas seulement l'autorité d'une règle particulière. Il n'est pas rare dans de tels cas que l'enfant devienne un petit despote mettant ses parents en esclavage. Spock le mentionne dans de nombreux passages. L'enfant comprend qu'il peut mener sa mère par le bout du nez et il en profite. "Plus les parents se soumettent aux ordres du bébé, plus celui-ci imposera ses volontés" (Spock, 1957 , p. 168). Et le phénomène n'est absolument pas nouveau. Rousseau, en 1762, en avait parlé:

> "Les premiers pleurs des enfants sont des prières: si on n'y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir. Ainsi de leur propre faiblesse, d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite, l'idée de l'empire et de la domination" (p. 76).

2) Devant la faute de l'enfant, les parents peuvent sévir. C'est la seule solution qu'ils peuvent adapter s'ils veulent maintenir l'interdiction. Ceci découle nécessairement de la volonté de rester ferme. On parle souvent de fermeté, les Gluecks en faisaient la caractéristique principale du type de discipline le plus efficace pour empêcher la délinquance, pour Spock c'est un ingrédient essentiel dans l'éducation. Cependant, les conséquences pratiques d'une attitude ferme sont rarement explicitées. La fermeté suppose que l'éducateur refuse de céder lors d'un affrontement, il maintient le caractère obligatoire de sa demande, il y tient malgré les pressions de l'enfant. Ceci me parait évident. Cependant, qu'arrive-t-il si le jeune passe outre et, sous les yeux de l'adulte, pose le geste interdit? Un éducateur qui veut maintenir l'interdiction n'a pas le choix: il doit punir, manifestant vigoureusement sa désapprobation. On n'en sort pas: la fermeté suppose que l'adulte soit prêt à aller jusqu'à la punition s'il y a violation. A ma connaissance, le seul auteur qui ait clairement

reconnu cette nécessité, c'est Durkheim. Pour le père de la sociologie française, la faute ébranle la foi de l'enfant dans l'autorité de la règle, la peine est alors une manifestation significative que celle-ci n'a rien perdu de sa force en dépit de l'acte qui l'a violé. Si, à l'école, l'enseignant ne réagit pas à une infraction qui se passe sous ses yeux, il laisse savoir à ses élèves qu'il n'attache plus d'importance à la règle violée, sa tolérance devient une preuve qu'il n'y croit plus. "Il faut donc qu'en face de l'infraction, le maître atteste d'une manière non équivoque que son sentiment n'a pas varié, qu'il a toujours la même force, qu'à ses yeux, la règle est toujours la règle" (Durkheim, 1934, p. 140). La punition c'est précisément cette manifestation non-équivoque de l'attachement à la règle. Devant l'infraction, la peine est nécessaire, elle est inévitable, parce qu'elle "empêche la discipline de perdre cette autorité que les infractions commises lui soutiendraient progressivement si elles restaient impunies" (Durkheim, 1934, p. 140).

VI - A QUELLES CONDITIONS LA PUNITION EST-ELLE EFFICACE?

En soi la punition n'est pas efficace ou inefficace. Tout dépend des modalités, des conditions d'application. Pour paraphraser Napoléon, la peine est un art tout d'exécution. Spock souligne que parmi les enfants difficiles, il y en a qui sont constamment punis et d'autres qui ne le sont jamais. Il s'agit donc ici d'identifier les conditions qui feront que la punition réalisera les objectifs visés et de formuler des hypothèses sur les facteurs qui sont susceptibles de donner son efficacité à cette mesure.

Je donnerai une définition large (trop peut-être) de ce que j'entends par efficacité. La punition efficace sera celle qui réduit substantiellement les comportements défendus, qui est acceptée par l'enfant et qui ne provoque pas de conséquences indésirables par ailleurs. Si le lecteur garde à l'esprit la partie du texte qui précède, l'efficacité comprendrait les éléments suivants: 1) la suppression durable des comportements punis; 2) l'acceptation de la mesure; 3) la préservation de la relation entre le punisseur et le puni; 4) la préservation du statut et de l'estime de soi du sujet; 5) l'absence de réactions comme: la malhonnêteté, la fuite, l'affrontement, l'accomodement, etc...

J'ai réussi à identifier 10 catégories de facteurs susceptibles de jouer sur l'efficacité des peines: 1) le type de punition; 2) la fréquence des punitions; 3) la constance; 4) la sévérité; 5) le lien entre la punition et l'acte interdit; 6) la motivation de l'acte puni; 7) les punitions associées à des récompenses; 8) les solutions de rechange à la transgression; 9) la relation éducative; 10) l'évolution des individus.

Le lecteur s'engage dans la partie du texte la plus longue et la plus fastidieuse. De plus, les considérations qui suivent prendront plus d'une fois un tour concret, une allure de livre de recette. Certains diront que j'ai voulu écrire un manuel du parfait sadique. Peut-être, mais la vraie question est celle-ci: quels liens y a-t-il entre les contraintes à respecter dans l'application des peines et la recherche d'une explication de la délin-

quance? Pour moi ce rapport existe, il est rigoureusement équivalent au lien que l'on fait entre bonne éducation et prévention de la délinquance. Les enfants bien élevés ne deviennent pas délinquants, ou du moins ne le restent pas. Sur ce point le sens commun rejoint les données scientifiques. Dans cette perspective, cette réflexion sur le bon usage de la punition peut aider le chercheur à identifier des facteurs qui contribuent à la régulation de la délinquance, si, par la même occasion, elle rencontre les préoccupations de l'éducateur qui s'intérroge sur le "comment faire", j 'en serai fort aise. Cela prouvera que recherche et pratique peuvent se rejoindre.

En guise d'introduction à l'analyse des conditions de l'efficacité des punitions, j'ai cru bon de présenter la théorie des conséquences naturelles développée par Jean-Jacques Rousseau et Herbert Spencer. Cette théorie a l'avantage d'intégrer dans un cadre conceptuel et cohérent un ensemble de recommandations sur le bon usage de la punition. Cette théorie fera réaliser l'importance de la question; une analyse critique des problèmes qu'elle pose fera ressortir la nécessité d'aller plus loin.

La théorie des conséquences naturelles

Rousseau, dans l'Emile (1762), avait défendu l'idée qu'en matière d'éducation il faut viser à soumettre l'enfant, non aux caprices et à l'arbitraire des hommes, mais à ordre strict de la nature et des choses. "Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation" (p.101). De cette idée générale, il découlait, pour le philosophe, que les punitions devaient venir des actions mêmes. "J'en ai dit assez pour faire entendre qu'il ne faut jamais infliger aux enfants le châtiment comme châtiment, mais qu'il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action" (p.123).

Spencer (1858) qui devait reprendre et développer l'idée de Rousseau, expliquait que l'enfant qui, à cause de sa maladresse, tombe ou qui se heurte la tête, ou se brûle, subit un certain nombre de conséquences qui découlent en droite ligne des gestes posés. De plus, il souligne que "ces réactions

naturelles qui suivent les actions erronées de l'enfant, sont constantes, directes, sûres et qu'il ne peut y échapper. Point de menaces! Seulement une muette et rigoureuse exécution!"

- Rousseau et Spencer donnent plusieurs exemples de conséquences naturelles.

- Le mensonge: "vous ferez que tous les mauvais effets du mensonge, comme de n'être point cru quand on dit la vérité, d'être accusé du mal qu'on n'a point fait, quoi qu'on s'en défende, se rassemblent sur leur tête quand ils ont menti" (Rousseau 1762, p. 123).

- Le désordre: demander à l'enfant de ramasser ses jouets.

- La destruction de meubles, jouets, etc: "ne vous hâtez point de lui donner d'autres: laissez-lui sentir le préjudice de la privation" (Rousseau, p.122).

- Le vol: "Car quelles sont les conséquences d'un vol, par exemple? Elles sont de deux sortes: directes et indirectes. La conséquence directe dictée par la pure équité, c'est la restitution. Un législateur juste (et tout parent doit tâcher d'en être un) demandera qu'autant que possible, une action mauvaise soit réparée par une bonne action et en cas de vol, la réparation implique la restitution de l'objet volé, ou, s'il est consommé, le paiement de sa valeur: avec un enfant cela peut avoir lieu sur son argent de poche. La conséquence indirecte, et plus sérieuse, est le déplaisir des parents, conséquence qui suit inévitablement le vol chez tous les peuples civilisés, et va jusqu'à faire considérer le vol comme un crime (Spencer 1858, p. 164).

- Pour Spencer, le système des réactions naturelles a trois avantages.

1) Il donne à l'esprit une notion correcte de cause et d'effet, de bien et de mal (pour Spencer le bien est ce qui apporte de bonnes conséquences et le mal ce qui a de mauvaises conséquences).

2) Il fait reconnaître à l'enfant la justice de la sanction parce qu'est établi un lien évident entre la transgression et la peine qui suit.

3) Il préserve les bonnes relations entre les parents et l'enfant parce que

l'enfant accepte la justice de la mesure et que les parents ne font que laisser la peine se produire par des voies naturelles.

Le principe des conséquences naturelles est intéressant parce qu'il fournit un moyen de faire réaliser à l'enfant le lien entre l'infraction et la punition. Il a aussi l'utilié de rappeler à l'éducateur la nécessité de réagir avec constance aux actes repréhensibles posés par le jeune. Cependant cette théorie prête flanc à la critique.

Paradoxalement le principe des conséquences naturelles a quelque chose d'artificiel parce qu'on tente d'introduire dans l'ordre social des mécanismes qui ont cours dans l'ordre de la nature. La société est un milieu créé par l'homme, entre autres choses, pour se protéger des rigueurs de la nature et la vie sociale obeit à des lois que les hommes se sont données. Ce qui est "naturel" dans une société, ce sont les réactions des hommes et des groupes à divers comportements jugés anti-sociaux. Suivre Rousseau et Spencer revient à créer artificiellement un système de conséquences naturelles qui en réalité ne sont que des punitions déguisées. Il serait bien commode que les nécessités naturelles puissent soutenir l'autorité des éducateurs. Mais tel n'est pas le cas et nous sommes réduits à reconnaître la nature sociale des sanctions éducatives ou à tenter d'imiter ce qui se passe dans la nature ce qui, en définitive est assez compliqué. Dans les sociétés pauvres où la rareté est une préoccupation constante, les conséquences de nombreux comportements enfantins sont naturels en ce sens que la nécessité les impose. L'enfant pauvre qui brise un jouet ne se le fait pas remplacer parce que ses parents n'ont pas les moyens et s'il déchire ses vêtements il est réduit à se promener en haillons. Les demandes des parents sont souvent reliées à des contraintes évidentes: se nourrir, survivre, etc.. Les punitions s'imposent avec évidence. Mais dans une société d'abondance, les punitions s'imposent avec beaucoup moins d'évidence, elles n'ont plus ce caractère inéluctable et finalement, dépendent de l'arbitraire, du bon vouloir ou, dans les meilleurs cas, de la sagesse des parents. Ceux-ci auront alors plus de difficultés d'abord à justifier le recours à des pénalités et, ensuite à rester constants.

Durkheim avait sérieusement critiqué la théorie de Spencer. Dans la société, disait-il, certains actes ont des conséquences mauvaises lointaines que l'enfant ne peut percevoir. Ainsi le refus de l'autorité parentale peut compromettre la discipline familiale et, en dernière analyse, compromettre la survie du groupe. La morale qui sert à régulariser les relations sociales dans une société complexe est elle-même une réalité complexe, qui ne peut être comprise dans un système de conséquences naturelles. La seconde critique apportée par Durkheim est encore plus importante. L'objet de l'éducation est de préparer l'enfant à la vie adulte. Ayant cet objectif à l'esprit, l'adulte impose à l'enfant des contraintes, il l'oblige à apprendre, à travailler, etc.. Les conséquences de l'acceptation de ces contraintes ne seront perçues par l'enfant que beaucoup plus tard, quand il sera devenu adulte. Dans ces conditions un système de conséquences naturelles est inapplicable.

Ainsi donc la théorie des réactions naturelles est insuffisante. Dans son principe même elle est discutable et elle est trop imprécise dans ses modalités d'application pour guider le travail de l'éducateur. Quelques éléments de cette théorie peuvent être retenus mais l'état des connaissances nous permet d'aller beaucoup plus loin et d'être beaucoup plus précis. Dix catégories de facteurs peuvent être identifiées dans la littérature sur la question, j'y ai déjà fait allusion. Il me reste maintenant à les définir et à les expliquer.

1. Le type de punition

Par type, j'entends l'espèce de punition utilisée par l'éducateur : punitions corporelles, retrait de privilège, isolement,etc. En cherchant bien, on trouve dans la littérature des indications sur l'effet de différents types de punitions, en particulier les peines corporelles, les privations et les punitions symboliques.

A. Les punitions corporelles

Les tapes, les gifles, les fessées (sont exclus ici le fouet, le bâton, etc.) sont plus fréquentes qu'on peut l'imaginer à première vue. Sears et al (1957) avaient constaté que 50% des parents étudiés reconnaissaient donner des punitions corporelles à leurs enfants assez fréquemment ; seuls 1% des parents affirmaient n'avoir jamais utilisé de telles mesures. Avant de discuter les effets des peines corporelles, il faudrait la mettre dans une juste perspective. En soi, la douleur physique occasionnée par une tape ou même une fessée n'a généralement rien de terrible : en jouant, en se chicanant, les enfants se font souvent bien plus mal. En réalité, la plupart du temps la gifle, par exemple, a un triple effet : douleur physique légère, perte momentanée de l'affection parentale, humiliation (surtout si la punition est infligée en public).

Sears et al (1957) rapportent que 40% des parents qui donnent des fessées reconnaissent eux-mêmes que ça ne fait pas de bien à l'enfant et seulement 26% des parents affirment sans réserve que la fessée est une mesure bénéfique. D'autre part, plusieurs des parents de cet échantillon avouaient que la fessée est une forme d'agression, un moyen de se défouler. En fait, c'est comme ça que, selon moi, on devrait envisager le problème de la peine corporelle : ce n'est pas une mesure éducative, il ne faut pas prétendre qu'elle a des effets positifs mais elle échappe en quelque sorte aux parents parce que, dans le processus quotidien de l'éducation, il leur est très difficil de toujours garder leur calme et de conserver le contrôle d'eux-mêmes Pour Spock, qui, pourtant, n'est pas connu pour préconiser la sévérit ces pertes de contrôle ne sont pas nécessairement catastrophique : "Sans vouloir les recommander, j'estime cependant qu'une bonne fessée cause beaucoup moins de tort à l'enfant que des remontrances constantes. Elle peut ventiler l'atmosphère, aussi bien pour les parents que pour l'enfant (Spock 1957 , p. 305).

Les châtiments corporels présentent au moins deux inconvénients

1) Ils incitent l'enfant à l'agression,probablement par "modeling", Lefkowitz et al (1963) ont démontré que l'usage de punitions corporelles par les parents augmente l'agression chez les enfants.

2) Ils compromettent la relation entre éducateur et éduqué. L'enfant frappé risque de se sentir agressé; il croira que ses parents le détestent. Douyon (1972) souligne que, pour l'enfant, la punition corporelle "est associée à la haine, et le parent qui punit, à un

agresseur qui cherche à se venger de quelque chose" (p. 72). Dans la recherche au C.R.I.J. sur les écoliers de Montréal, on constate une corrélation de .30 entre le fait d'avoir des parents qui punissent en frappant et le sentiment d'être rejeté (1). Ce qui veut dire que les adolescents qui subissent des châtiments corporels ont nettement tendance à se sentir rejetés.

Lorsqu'on examine les rapports entre punitions corporelles et délinquance, les résultats sont loin d'être concordants.

S. et E. Glueck (1950) ont obtenu les résultats suivants :

Punitions utilisées par la mère

	Déling.	Non-Délin.
Punitions corporelles	55.6%	34.6%
Privation de privilèges	46.5%	45.2%
Menacer - gronder	46.9%	37. %
Raisonner	16.4%	28. %
Appel à la fierté	9.7%	9. %

Les différences ne sont pas très grandes, compte tenu des pourcentages que l'on retrouve généralement dans "Unraveling", mais la tendance est nette : les punitions corporelles sont plus fréquentes chez les délinquants. D'autre part, le lecteur se souviendra que les Mc Cords avaient constaté que la discipline "punitive", comportant des punitions corporelles utilisées avec constance, "produisait" le moins de délinquants. Finalement, dans la recherche du C.R.I.J., (adolescent des écoles de Montréal), A. Caplan a calculé une corrélation de .08 entre "punir en frappant" et la délinquance, ce qui revient à dire que les adolescents de Montréal qui subissent fréquemment des châtiments corporels ne sont pas plus délinquants que les autres.

De tout ce qui précède, la meilleure approximation serait celle-ci : les punitions corporelles ne conduisent pas directement à la délinquance mais, indirectement, en laissant croire à l'enfant qu'il est rejeté. Ou encore, ce qui me semble plus probable : les parents qui ont de l'agressivité à l'égard de leur enfant utilisent fréquemment des punitions corporelles, confirmant l'enfant dans son sentiment d'être rejeté.

B. Les privations

La privation consiste à retirer à l'enfant quelque bien, avantag ou satisfaction. C'est la même chose que le retrait de renforcements

(1) Ces calculs et ceux qui suivent ont été faits par Aaron Caplan.

positifs. Les exemples abondent : amende , confiscation, couper une allocation, priver de T.V., d'une sortie, d'un jeu, de dessert, restriction de mouvement, etc. Les privations sont couramment utilisées en éducation. Sears et al (1957) ont constaté que 83% des parents interrogés privaient leur enfant de privilège au moins occasionnellement.

Bandura (1969) oppose la punition, qui consiste à présenter au sujet un stimulus aversif (choc - bruit, etc.) celle qui consiste à retirer une gratification et il insiste sur les avantages de cette dernière. Il souligne en particulier que la présentation d'un stimulus aversif peut provoquer la peur et pousser le sujet puni à éviter le punisseur, ce qui naturellement affaiblit son influence potentielle; le retrait de renforcement positif, de son côté, non seulement ne provoque pas de peur et de réaction d'évitement mais il accroit la tendance du sujet à rester en contact avec le punisseur

Dans la recherche du G.R.I.J., nous trouvons une corrélation de .08 entre la fréquence des punitions par restrictions et la délinquance. Ainsi donc, le recours à des restrictions ne serait pas plus efficace pour contrôler la délinquance que les punitions corporelles. Cependant nous trouvons une corrélation de .23 entre la fréquence des restrictions et le sentiment d'être rejeté. Cette corrélation est légèrement inférieure au .30 qui avait été rapportée à propos des punitions corporelles mais la différence n'est pas très grande. En tout état de cause, l'avantage des privations sur les punitions corporelles est loin d'être évident si on se fie à nos données (les faits ne vont pas toujours dans le sens de nos sentiments; ceci ne veut évidemment pas dire que les punitions corporelles soient justifiées, d'autres considérations peuvent entrer en ligne de compte).

Maintenant, quelques remarques sur trois modalités particulières de privation : l'isolement, les réparations et le retrait d'affection

L'isolement consiste à retirer le coupable d'un endroit agréable à un autre où il est privé de gratification : dans une chambre, dans un coin, dans le corridor, etc. Cette mesure s'apparente à ce que les behavioristes appellent le "time-out" qui consiste en une période de privation de renforcement positif accompagné d'un stimulus qui signale cette période d'extinction. Le "time-out", tel qu'il est généralement utilisé, peut durer de quelques secondes à deux heures, souvent, on a recouru à des périodes de moins de 15 minutes (Johnston 1972). Le "time-out" s'est avéré être une mesure efficace mais on voit immédiatement à quelle condition, c'est que la situation d'où on retire le sujet soit gratifiante, intéressante, sinon l'isolement n'est pas une privation. Le problème de l'isolement, c'est qu'il est utilisé pour se débarasser d'un jeune trop "emmerdeur". Alors que quelques minutes suffiraient, peut-être, à supprimer le comportement visé, on isole l'enfant pendant des heures, des jours. Et alors, ce n'est plus d'isolement dont il s'agit, mais d'exclusion. On passe insensiblement de périodes d'isolement de plus en plus longues et on arrive à des expulsions, renvois, ostracismes, après avoir passé par des périodes de suspension et autres mises à l'écart temporaires

Par la réparation, l'auteur de la violation compense pour les dommages dont il est responsable : il s'excuse, il remplace ou répare l'objet brisé, il restitue, il offre une compensation, il rembourse, etc. Redl (1966) parle à ce propos de rituels restitutifs. La réparation présente de réels avantages :

1) L'auteur de la faute a l'occasion de se réconcilier avec celui qu'il a offensé, à retrouver ses bonnes grâces.

2) Le lien entre le délit et la sanction est clairement établi.

3) C'est une mesure "juste" en ce sens qu'elle permet de rétablir l'équilibre rompu par la faute et, à ce titre, elle devrait être bien acceptée par le jeune (cependant, emportés par la colère, les coupables refusent souvent de réparer et les victimes de recevoir réparation).

Le retrait d'affection pourrait entrer dans la catégorie des punitions symboliques (cf. paragraphe suivant) mais compte tenu du fait que l'affection est un besoin fondamental, peut être vital chez les humains, j'ai décidé de l'inclure dans les privations. Le retrait d'affection peut se manifester de diverses façons : jeter un regard froid et sévère, ignorer l'enfant, refuser de lui parler, lui dire qu'il a fait du chagrin, cesser de manifester de la sympathie, de l'amitié, etc. De telles manifestations sont à peu près inévitables à partir du moment où l'adulte désapprouve vraiment la conduite de l'enfant. Cependant, elles ne sont pas exemptes de risque si elles se prolongent. Je suis d'accord avec Froidure (1949) qui écrit : "On ne joue pas avec l'affection, surtout quand le partenaire est un enfant" (p. 174).

Sur les rapports entre le retrait d'affection et la délinquance, Nye (1958) obtient les résultats suivants.

Retrait d'affection (mère)

	Sujets plus délinquants	Sujets moins délinquants
Jamais	25%	75%
Quelquefois	36%	64%
Habituellement ou Toujours	44%	56%

On retrouve beaucoup plus de non-délinquants lorsque la mère utilise rarement le retrait d'affection. Lorsque celle-ci utilise fréquemment cette sanction, les différences sont moins nettes. L'usage fréquent du retrait d'affection semble ici associé à la délinquance mais les tendances ne sautent pas aux yeux.

C. Les punitions symboliques

Par punitions symboliques (ou morales), j'entends les réactions négatives qui restent sur le plan purement verbal (reproches, critiques, désapprobation, blâme, admonestation, rappel à l'ordre,etc.) ou qui comportent l'attribution de signes correspondant à une autre chose (perte de points, de rang, de jetons, de décoration, etc.). En soi, la punition symbolique n'est pas désagréable ou douloureuse, elle l'est à cause du sens qu'elle véhicule, parce qu'elle est associé à quelque chose d'autre qui, elle, apporte une frustration. La critique du père symbolise la perte momentanée de son affection, une mauvaise note est associée à un pensum, etc.

Punition symbolique ou conditionnée, c'est à peu près la même chose. La punition conditionnée est un stimulus initialement neutre qui, associé à une punition, en acquiert les propriétés négatives. Azrin et Holz (1966) expliquent que la punition conditionnée peut réduire efficacement les comportements visés mais à la condition d'être associée à une punition primaire : le stimulus neutre doit donc être associé au stimulus inconditionnel . En éducation, ceci peut vouloir dire que si les parents ne font que des reproches à l'enfant sans jamais punir effectivement ses incartades, les reproche finiront pas n'avoir aucun effet. Ou encore si, à l'école, on donne de mauvaises notes sans que cela ne corresponde jamais à une période de retenue ou à quelque chose de semblable, les étudiants se ficheror des notes. Cela fait du sens, cependant l'homme qui est un animal symbolique, en ce sens qu'il fabrique et utilise un grand nombre de symboles, en arrive rapidement à donner une valeur en soi à ce qui n'est que du domaine des signes conventionnels; le blâme, comme l'approbation, les mauvaises notes, comme les bons points, finissent par avoir une valeur intrinsèque; indépendamment de ce que ces symboles font perdre ou gagner.

Les punitions verbales, allant du simple rappel à l'ordre jusqu' l'invective sont omniprésentes en éducation et elles présentent un certain nombre d'avantages : ce sont des sanctions mineures qui, accompagnées d'explications, peuvent faire réaliser sa faute à l'enfant. De plus, elles sont d'un usage facile. Trop facile, surtout lorsqu'on s'imagine, à tort, qu'elles sont inoffensives. Car il existe de sérieuses indications à l'effet que les punitions verbales utilisées trop fréquemment ou avec un contenu trop négatif peuvent avoir des effets désastreux. Voyons ça de plus près.

Nye (1958) avait demandé à ses sujets jusqu'à quel point ses parents le harcelaient ("nag") quand ils faisaient quelque chose de désapprouvée. Ses résultats sont les suivants (pour la mère).

Harcèlement (nagging)	Sujets les plus délinquants	Sujets les moins délinquants
Jamais	22%	78%
Toujours	33%	67%

Le plus fort pourcentage de délinquants se retrouve dans la catégorie "toujours harcelé" et la plus forte proportion de sujets moins délinquants se retrouve dans la catégorie "jamais harcelé". Donc, l'usage fréquent de punitions verbales que dénote le terme "nagging" est associé à la délinquance.

Des résultats encore plus concluants ont été trouvés dans la recherche du G.R.I.J. La question suivante a été posée : "Arrive-t-il à vos parents de vous punir en vous chicanant tout le temps ?". La réponse à cette question est en corrélation de .15 avec la délinquanc Donc corrélation plus forte que celle que l'on trouve entre les châtiments corporels et la délinquance ! De plus, cette variable "chicaner tout le temps" présente une corrélation de .33 avec le sentiment d'être rejeté et de -.36 avec le sentiment d'être compris. Ces résultats sont clairs : les parents qui abusent des punitions verbales, chicanant et récriminant tout le temps, compromettent leurs relations avec leur enfant et risquent de le pousser à l'inconduite.

Il ne faut pas sous-estimer la puissance dévastatrice de sanctions purement verbales. Il existe une catégorie particulièrement nocive de punition verbale : la dégradation. Par dégradation, j'entends la réaction qui contribue à abaisser moralement, à humilier et à étiqueter celui qui la subit. Certaines mesures dégradantes ont une connotation surtout humiliante : la dénonciation publique, les manifestations de mépris, etc.; d'autres ont une connotation d'étiquetage : les insultes, les qualificatifs d'irrécupérable, de "pas bon", nullité, etc.

Dans la recherche du G.R.I.J., les écoliers de Montréal devaient répondre à la question suivante : "Arrive-t-il à vos parents de vous punir en vous appelant par de vilains noms ?". La variable "vilains noms" présente une corrélation de .20 avec la délinquance, ce qui est la plus forte corrélation constatée parmi les cinq types de punitions mesurées. De plus, cet usage de "vilains noms" est en corrélation de .35 avec le rejet, de -.33 avec la compréhension et de -.25 avec la connaissance que les parents ont des activités de l'enfant. En d'autres termes, les enfants qui subissent des punitions dégradantes se sentent rejetés, incompris et ont des parents qui ne se soucient pas tellement de connaître leur enfant.

Quelques mots sur une punition symbolique fort utilisée dans les écoles : les points. Les systèmes de points s'inscrivent dans un continuum de récompense-punition; l'addition d'un point ayant valeur de récompense et la soustraction, a valeur de punition. Azrin et Holz (1966) rapportent des études qui montrent que ce type de punitio qu'ils appellent "response-cost" peut être très efficace. Encore faut-il que le sujet ait quelque chose à perdre. Car, s'il en arrive à perdre tous ses points ou, s'il ne réussit pas à en gagner, la mesure n'a plus de sens.

2. La fréquence des punitions

La fréquence des punitions, c'est le nombre de sanctions négatives infligées à un jeune pendant un laps de temps donné. Sur ce sujet, presque tous les auteurs sont d'accord, les psychanalystes rejoingent les behavioristes; les punitions ne doivent être utilisées que rarement, le recours répété à des pénalités a des effets négatifs.

Plusieurs raisons nous permettent de comprendre pourquoi les punitions fréquentes ne produisent pas les résultats désirés. 1) A la longue, les sujets s'endurcissent, ils deviennent insensibles à la punition répétée. Cette accoutumance est un fait bien connu dans les laboratoires et on l'observe dans la vie courante. Les enfants constamment punis deviennent manifestement insensibles à la sanction, cà ne leur fait plus rien. 2) Durkheim (1934) avait bien expliqué comment la punition émousse cette image positive de soi qui pousse l'enfant à bien agir:

> "En effet, tout châtiment, une fois appliqué, perd par le fait même de son application, une partie de son action. Car ce qui fait son autorité, ce qui fait qu'il est redouté, c'est non pas tant la douleur qu'il cause que la honte morale qu'implique le blâme qu'il exprime. Or, ce sentiment de pudeur morale, qui protège contre les fautes, est des plus délicats. Il n'est fort, il n'est que tout entier lui-même, il n'a toute sa puissance d'action que chez les sujets où il n'a rien perdu de sa pureté première. On a dit souvent qu'une première faute en entraîne toujours d'autres. C'est qu'en effet on est moins sensible à cette honte, une fois qu'on l'a ressentie. La punition a donc ce tort très grand de froisser un des principaux ressorts de la vie morale, et de diminuer ainsi sa propre efficacité dans l'avenir", (p. 166).

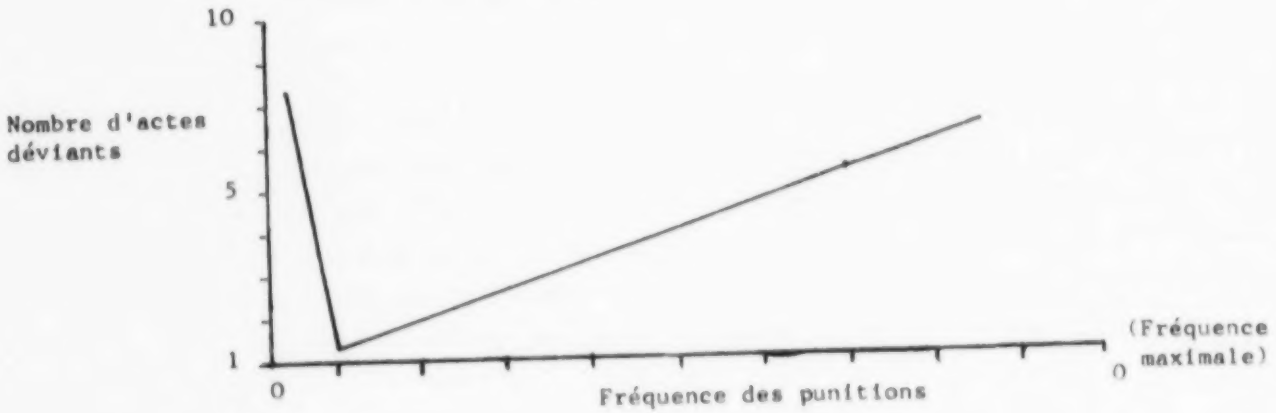
L'enfant trop souvent puni a été discrédité aux yeux de ses maîtres et de ses pairs, il n'a plus de réputation à préserver qui l'inciterait à bien agir.

3) En éducation, les punitions les plus fréquentes sont des retraits de privilèges, de récompenses, de biens divers. L'enfant trop souvent puni en arrive rapidement au point où il n'a plus rien à perdre, ni privilèges, ni bien, ni estime, il risque alors de devenir incontrôlable.

4) La répétition des pénalités compromet la relation entre l'éducateur et l'éduqué, retirant à de dernier de bonnes raisons de se bien conduire. "L'état d'isolement moral et antagonisme que produisent les châtiments répétés émousse nécessairement la sympathie,nécessairement aussi, ouvre la route à ces transgressions que la sympathie arrête" (Spencer, 1958, p. 163). Ceci est d'autant plus vrai que la répétition s'accompagne presque nécessairement d'une escalade. L éducateur irrité par l'échec des premières sanctions force la note, il punit de plus en plus sévèrement, emporté par sa colère; il fait de la surenchère. Inévitablement, la relation éducative se dégradera au rythme même de cette escalade.

Dans ce cas, la fréquence des délits ne devrait - elle pas augmenter en proportion avec la fréquence des punitions. Pas tout à fait. Le lecteur se rappelle que l'absence totale de punition ouvre vraisemblablement la porte toute grande aux comportements répréhensibles. La meilleure hypothèse serait plutôt celle-ci: sauf dans les cas d'absence de punition, le nombre d'actes déviants augmentera avec la fréquence des punitions.

Graphiquement, cette hypothèse pourrait s'exprimer ainsi:



Au point "zéro punition", on trouverait un volume de délinquance très élevé, qui baisserait à son niveau le plus bas au point "punitions rares" et ensuite, il y aurait une progression du nombre d'infractions allant de pair avec la fréquence des sanctions. Ceci pourrait expliquer pourquoi dans la recherche du G.R.I.J., nous avons constaté une corrélation nulle entre la fréquence des punitions et le volume de la délinquance.

Pour éviter les punitions trop fréquentes, des auteurs comme Durkheim, Froidure et Azrin et Holz se rejoignent sur la nécessité de recourir à diverses mesures qui annoncent la punition, donnant ainsi au sujet l'occasion d'y échapper en corrigeant sa conduite. Durkheim (1934) recommandait de "ne recourir aux punitions proprement dites qu'après avoir essayé toutes les formes du blâme et de la réprimande, et il en est d'infiniment nombreuses" (p. 167) Froidure (1949) parle des"pré-punitions" "mesures qui permettront de rectifier le moindre désordre sans devoir recourir à la punition proprement dite" (p. 55). Un regard, un geste, un mot, une observation peuvent avoir cette fonction. Azrin et Holz (1966) ont démontré expérimentalement l'efficacité des avertissements. On présente aux animaux deux stimuli (par exemple une lumière rouge et une lumière verte) et on punit les réponses pendant un des stimulus, (l'avertissement) et on laisse les réponses non-punie en présence de l'autre stimulus. Ceci produit une réduction de réponses pendant l'avertissement et pas de réduction pendant la période non-punie. L'avertissement est un indice qui annonce la punition, il a un effet de rétro-action sur le sujet et lui permet de se corriger rapidement sans avoir à subir la peine.

L'avertissement doit être bien distingué de la menace que l'éducateur ne veut pas vraiment mettre à exécution. Il est bien connu que les parents qui ont l'habitude de menacer sans punir effectivement finissent par se faire rire au nez. C'est qu'il y a une différence entre un avertissement qui sera automatiquement suivi de punition si le sujet ne change pas de conduite et la menace qui ne serait qu'une promesse jamais tenue.

3. La constance

La constance, c'est la "qualité de ce qui ne cesse d'être le même" (dictionnaire Robert). A toutes fins pratiques, il y a unanimité sur le fait que les punitions doivent être administrées avec constance, c'est-à-dire à chaque fois que le comportement défendu est posé. Une fois qu'un acte (ou une omission) est défini comme punissable, la peine doit suivre toutes les infractions.

Je me permets de rappeler au lecteur les résultats des Gluecks, de McCord, des Peyres sur les méthodes disciplinaires "erratiques" (cf. section V). Les parents qui alternent entre le relâchement et la sévérité, ceux qui infligent les punitions aveuglément n'obtiennent pas de bons résultats. Il s'agit là d'une des données les plus "constante" de la criminologie, discipline pourtant marquée par son manque d'esprit de suite.

Spencer a eu de fortes paroles pour stigmatiser l'inconséquence:

> "De toutes les fautes qu'on peut commettre en éducation, la pire est l'inconséquence (...) Dans la famille, un nombre immense de transgressions résulte d'une application hésitante ou irrégulière des châtiments ... Une mère faible qui menace sans cesse et qui agit rarement; qui fait des lois précipitamment, et qui s'en repent ensuite; qui montre, pour la même faute, tantôt de la douceur et tantôt de la sévérité selon son humeur passagère, prépare mille peines à elle-même et à son enfant" (Spencer, 1858, p. 172).

Azrin et Holz (1966), s'appuyant sur un nombre considérable d'expériences rejoignent les criminologues. Les réponses punies sont supprimées plus rapidement lorsque la punition est donnée à toutes les réponses. Plus la proportion des réponses punies est grande, plus il y a réduction de réponse. Les punitions intermittentes produisent moins de suppression que les punitions continues. C'est pourquoi, pour obtenir le maximum d'efficacité, ces auteurs recommandent que la punition soit infligée à toutes les réponses ou du moins à la plus grande fréquence possible.

Y a-t-il contradiction entre les préceptes relatifs à la constance et celui sur la fréquence? Il faut voir d'abord que ces deux termes désignent des réalités différentes. La constance, c'est de punir à toutes les infractions. La fréquence est le nombre de punition infligées pendant un certain laps de temps. Un enfant puni à tout coups (constance) ne subira de nombreuses punitions pendant une semaine, par exemple, (fréquence) que s'il commet plusieurs délits. Si de façon générale, il se conduit bien, l'application constante de punitions n'aura pas un effet très grand sur la fréquence. Il n'y aura pas de contradiction entre le principe de punir à tout coup et celui d'éviter de punir fréquemment si la constance permet à l'éducateur de supprimer rapidement les comportements indésirables. Si tel n'est pas le cas, la constance conduit inévitablement à une hausse dans la fréquence des punitions, et, là, les problèmes suscités par les punitions répétées risquent de se présenter. L'éducateur est alors devant un véritable dilemne. C'est un des problèmes essentiel de la punition: elle se doit de supprimer les comportements visés et rapidement, sinon cela ne vaut pas la peine de l'utiliser. Alors parce que constance ne veut pas dire rigidité, il faut que l'éducateur revise sa stratégie.

Une des solutions les plus intéressantes au problème du conflit entre constance et fréquence est ce que j'appellerai le libéralisme. C'est la position défendue par Rousseau et Spencer. Elle consiste à:

1) interdire le moins possible;
2) rester irrévocable sur le petit nombre d'interdits sur lesquel s'arrête l'éducateur: "Il n'y a point ici de milieu, il faut n'en rien exiger du tout, ou le plier d'abord à la plus parfaite obéissance. La pire éducation est de le laisser flottant entre ses volontés et les vôtres" (Rousseau, 1762, p. 110).

Spencer était encore plus clair:

> "Réfléchissez bien à ce que vous allez faire; demandez-vous si vous avez assez de fermeté; et si enfin vous faites une loi, faites-la observer à tout prix. Que votre sanction pénale soit semblable à celle de la nature inanimée, c'est-à-dire inévitable".
>
> "Evitez les mesures coercitives toutes les fois que vous pourrez les éviter quand vous trouverez que le despotisme est réellement nécessaire, soyez despote sérieusement" (Spencer, 1853, pp. 172-173).

S'il est vrai que l'inconstance et l'instabilité compromettent l'efficacité de la punition, il en découle directement que l'éducateur doit faire en sorte que l'éduqué ne puisse échapper à la sanction méritée. Azrin et Holz (1966) en font la première condition de l'efficacité de la punition: "le stimulus punitif doit être présenté de telle manière qu'aucune évasion non-autorisée ne soit possible". Ceci implique que l'éducateur ait une bonne connaissance des activités du jeune, de telle sorte que toute infraction soit connue et sanctionnée. West et Farrington (1973) ont constaté que le relâchement dans l'application de la règle est étroitement relié à un manque de vigilance. Cette variable, que les anglo-saxons appellent la "supervision" et que je préfère appeler la connaissance, a toujours été en étroite corrélation avec la délinquance. Ceci s'explique facilement: les parents qui connaissent mal les faits et gestes de leur enfant ne peuvent être constants dans l'application des sanctions.

Les parents, qui, à cause de leur naïveté, de leur faiblesse ou d'un manque d'esprit de suite, se laissent manipuler par un enfant qui veut échapper à la punition seront, dans les faits inconstants, cela va de soi.

4) La sévérité des punitions

La sévérité de la punition, c'est le degré de souffrance ou de frustration infligé à l'enfant. La sévérité indique jusqu'à quel point la punition est désagréable pour celui qui la subit. Sur ce point, les avis sont partagés. Il existe des indications à l'effet que, plus la punition est sévère, plus elle est efficace, et d'autres qui laissent penser que des punitions trop sévères peuvent avoir des effets catastrophiques. Voyons ensemble ces différents points de vue.

Les expériences menées sur les animaux indiquent clairement que, plus la punition est sévère, plus, par exemple, le choc électrique est intense, plus le comportement visé est supprimé durablement et complètement.

Toutes les études de ce genre arrivent à la même conclusion: plus l'intensité du stimulus punitif est grand, plus la réponse est réduite radicalement. Des chocs électriques de très haute intensité produisent presque instantanément des suppressions complètes et souvent irréversibles. (Azrin et Holz, 1966).

Les résultats des expériences de laboratoire sur la sévérité des punitions nous indiquent des effets gradués qui peuvent être résumés comme suit:

1) Punitions très légères: peu de changements dans le comportement, de telles peines peuvent même devenir des stimulus discriminatifs qui, associés à un renforcement positif, augmentent la fréquence des réponses.

2) Punitions moyennes: suppression temporaire du comportement qui réapparait au même niveau qu'une réponse non punie.

3) Punitions fortes: suppression partielle du comportement visé; l'effet est durable, il y a un retour de la réponse mais il n'est pas complet.

4) Punitions très fortes: suppression complète sans retour de la réponse. Réduction assez importante de l'ensemble des activités. (cf. Solomon, 1964).

L'efficacité des punitions très sévères est évidente, chez les animaux et sur des comportements précis. Mais la suppression du comportement visé n'est pas le seul critère d'efficacité que j'ai retenu. Or il existe des indications qui vont dans le sens contraire à ce qui vient d'être présenté. Etudiant les rapports entre la sévérité de punitions et la délinquance, Malewska et Peyre (1973) ont obtenu les résultats suivants sur leur échantillon français.

	Non délinquents	Délinquents
Sanctions sévères et intransigeantes	21%	49%
Sanctions intermédiaires et mixtes	43%	38%
Sanctions souples et compréhensives	43%	13%

Le lieu est évident: plus les sanctions sont sévères, plus le pourcentage de délinquants est élevé. Ces résultats rejoingnent ceux des Gluecks sur l'effet nocif de la discipline excessivement stricte. Mais ne sont pas confirmés par ceux des McCords. (cf. partie V).

Autre indication que les punitions sévères ne sont pas nécessairement plus efficaces: des expériences sur le "time-out" (périodes pendant lesquelles un sujet retiré d'une activité gratifiante pour le punir) montrent que des périodes courtes peuvent être aussi efficaces, sinon plus que les suspensions d'une journée entière. (Bandura, 1969).

Ces résultats contradictoires peuvent, sommairement, être expliqués ainsi: il est normal de croire que plus la peine est sévère, plus elle sera intimidante et moins le sujet puni sera prêt à courir le risque de peines graves. Cependant, de telles peines, chez les humains, provoquent la révolte, un sentiment d'injustice et diverses manoeuvres d'échappement qui font, qu'à la longue, le sujet échappe à la punition tout en entretenant un profond ressentiment contre celui qui le puni. Si cette explication est fondée, il faut poser le problème en termes d'un dosage de la sévérité des punitions qui permettraient, non seulement de réaliser une suppression durable de l'acte visé, mais qui tiendrait compte des autres éléments que j'ai inclus dans ma notion d'efficacité.

Les principes susceptibles de nous éclairer sur le dosage de la sévérité des punitions tournent autour de la notion de justice. Impossible donc de ne pas aborder le problème de la justice. J'hésite à le faire pour deux raisons, d'abord parce que cet immense sujet ne sera ici qu' escamoté et, par conséquent, maltraité et ensuite parce que le problème de la justice déborde largement de celui de l'efficacité de la punition et nous fait déboucher tout droit sur la question de sa légitimité: question que je ne traite pas ici.

Nye (1958) avait deux questions sur la justice. Ses résultats sont les suivants:

	Sujets plus délinquants	Sujets moins délinquants
Parents toujours justes ("Fair")	30%	70%
Parents jamais justes	55%	57%
Père[1] jamais partial	24%	76%
Père toujours partial	58%	42%

Les résultats sont assez nets: les pourcentages les plus élevés d'adolescents plus délinquants se retrouvent chez ceux qui ont des parents injustes, un père partial et les sujets moins délinquants se concentrent dans les catégories: "toujours juste" "jamais partial".

Qu'est-ce que la justice? Plus précisément, qu'est-ce qu'une peine juste? Presque toutes les notions de peine juste en arrivent à un rapport de proportionnalité entre délit et punition. La peine juste étant celle qui est proportionnée à la gravité de l'infraction.

Une première façon de justifier ce rapport est de considérer la règle violée. Si la punition est l'expression de l'importance que l'éducateur attache à la règle, plus elle est importante et plus la violation est sérieuse, plus l'éducateur doit appliquer une peine sévère. C'était la position de Durkheim. La punition est une "réprobation énergique" et elle doit l'être d'autant plus que l'infraction est sérieuse. C'est pourquoi la peine doit être proportionnelle à la gravité de la faute. De ce point de vue, la sévérité de la punition est un message à l'intention de l'enfant qui exprime concrètement l'attachement de l'éducateur à la règle transgressée. Un père qui accorde une grande importance au respect de la personne humaine ne peut que difficilement se contenter d'une admonestation le jour où son fils, délibérément, bat un autre enfant à coups de bâton. Une punition trop

1. Les différences ne sont pas significatives pour la mère.

faible ne serait pas convaincante, elle n'exprimerait pas un blâme en rapport avec l'importance de la norme et la gravité de la transgression.

La notion de justice rétributive permet une autre justification de la nécessité d'établir un rapport de proportionnalité entre délit et punition. Le principe de la rétribution peut être formulé comme suit: celui qui est responsable d'un dommage peut (ou doit) être payé par un dommage proportionnel à celui qu'il a causé. Ou encore: il doit y avoir un certain équilibre entre le dommage causé par la faute et le degré de désagrément qu'apporte la punition. (Voir Eckoff, 1974).

La notion de justice rétributive découle d'une certaine logique des rapports sociaux qui veut qu'il y ait réciprocité dans les échanges entre humains. Réciprocité, équilibre dans les échanges de gratifications, mais aussi équilibre dans les échanges de dommages. Cette notion peut être utile au moins comme principe limitatif: on ne peut infliger comme punition un dommage plus grave que celui qui a été causé par l'infraction. J'ai la conviction que les notions de réciprocité, d'équilibre dans les échanges entre humains sont profondément enracinés dans la vie sociale. Piaget nous a montré qu'ils se développent très tôt dans l'esprit de l'enfant. Le respect de cette logique devrait non seulement, aider à faire accepter la punition, mais nous empêcher de transformer l'enfant en victime pleine de ressentiment.

Un dernier élément doit être pris en considération dans le dosage des pénalités et celui-là ne se rattache pas directement à la notion de justice, mais plutôt à celle d'intimidation. Si l'éducateur veut effectivement supprimer le comportement visé, la punition doit être assez forte pour avoir un effet motivant; elle doit, par exemple, apporter au coupable, un désagrément au moins aussi grand que les profits qu'il tire de son délit.

L'augmentation progressive des peines

Le problème du dosage des punitions est d'autant plus délicat qu'il existe diverses contre-indications non seulement à des punitions excessives, mais aussi à des punitions trop faibles. C'est ainsi que, en laboratoire, lorsqu'on commence par des punitions très faibles suivie d'une augmentation graduelle de la sévérité des punitions, les animaux deviennent immunisés et continuent à répondre sous des chocs éléctriques devenus très intenses: les sujets ont appris à agir malgré la peur de la punition. Ce phénomène d'accoutumance risque de se produire dans un contexte d'éducation lorsque les adultes ont tendance à commencer par des punitions mineures et à ne devenir plus sévères que progressivement (Walters et al., 1972). Ce sera donc une mauvaise stratégie que celle de l'éducateur qui n'utiliserait que des punitions mineures, quitte à augmenter progressivement la dose.
Il faut choisir la mesure qui sera assez forte pour réduire, sinon du premier coup, du moins rapidement le comportement jugé inacceptable.

5) Le lien entre la punition et l'acte interdit.

Par définition, la punition découle d'un acte interdit. Cependant il n'est pas toujours facile pour l'éducateur de faire réaliser au jeune le lien entre la punition et le délit. Personne ne contestera que ce lien doit être établi. C'est pourquoi, le principe suivant s'impose: la punition efficace doit être étroitement associée à un acte préalablement interdit.

La première justification de ce principe, c'est, qu'ainsi, la punition est mieux acceptée. Une pénalité qui est directement associée à une violation est susceptible d'être perçue par celui qui est puni comme la conséquence légitime, prévisible de son comportement plutôt qu'une réaction arbitraire d'un adulte hostile (Bandura 1969). La présence d'une interdiction préalable est essentielle tout d'abord pour faire accepter la peine comme une mesure juste mais aussi comme avertissement qui annonce l'occurence d'une punition en cas de transgression.

Lorsque les punitions ne font que découler de conduites clairement interdites, on prévient la généralisation des effets de la pénalité. On a constaté que lorsque les contingences des punitions sont ambiguës (quand le lien entre l'acte et le délit n'est pas clair) il peut se produire une généralisation des effets inhibiteurs de la punition à des comportements socialement désirables (Bandura 1969). Si, par exemple, des parents répriment et punissent à tort et à travers toutes sortes de comportements, ils en arrivent à avoir des enfants inhibés, timides, incapables de s'affirmer, toujours craintifs parce qu'ils ne savent jamais quelle conduite leur attirera une sanction négative.

A - Les normes et les ordres

Il existe divers moyens pour indiquer préalablement les comportements qui seront punis: les ordres, les commandements, les avertissements, les normes, les règlements, etc. Dans certains cas difficiles, l'éducateur et l'éduqué peuvent s'entendre sur une espèce de contrat qui définit clairement les comportements obligatoires ou défendus et les punitions qui seront

attachées aux transgressions. Une des difficultés majeures de telles solutions, c'est que, dans un milieu d'éducation normal, il est difficile et quelquefois contre-indiqué de se mettre à tout règlementer, à tout prévoir. Ce qui arrive le plus souvent c'est de formuler une règle à l'occasion d'une première faute: "ce que tu viens de faire est dorénavant défendu et, la prochaine fois, tu seras puni".

B - Punir immédiatement

Les normes identifient les comportements qui risquent d'être punis et aident le sujet à établir un lien entre sa conduite et la sanction mais ceci peut être réalisé par d'autres moyens, en particulier, en punissant immédiatement la faute. Plus la punition est donnée rapidement, plus elle réussit à supprimer la réponse visée. C'est pourquoi, il est recommandé que la punition soit donnée immédiatement après la transgression. C'est ce que les psychologues appellent la contiguïté, qui désigne le fait que la réponse et la sanction sont très rapprochés dans le temps. Cette nécessité de punir rapidement avait été reconnue dans l'éducation traditionnelle. Par exemple, un éducateur comme Froidure (1949) affirme: "la lenteur portée à l'application d'une sanction est en raison directe de son inefficacité" (p. 141). Dans un milieu d'éducation il est quelquefois possible de punir immédiatement, quelquefois ce ne l'est pas. La mère qui reste à la maison avec ses enfants et l'enseignant qui a constamment ses élèves sous les yeux ont souvent l'occasion d'être les témoins directs d'infractions, ils peuvent alors réagir très rapidement. Cependant, c'est souvent hors de la présence des éducateurs que les règles sont violées et que se produisent les délits les plus sérieux: le vol, l'agression se produisent généralement loin des adultes responsables. C'est pourquoi il n'est pas toujours possible d'infliger des sanctions immédiates.

C - La contingence

Il y a contingence lorsqu'une sanction survient en liaison directe avec une réponse et seulement après son émission (voir Malcuit et al. 1972). La contingence est aussi essentielle pour que s'établisse un lien étroit

entre le délit et la peine et elle est une condition de l'efficacité de la peine. Une implication de la contingence c'est,qu'avant de punir, l'éducateur doit s'assurer de la culpabilité du jeune: a-t-il effectivement commis la faute qu'on lui reproche? On voit ici le lien qu'il y a entre l'efficacité et la justice: il est efficace de ne punir que si le sujet a réellement commis une infraction mais, en même temps, la justice l'exige. La détermination de la culpabilité suppose que l'on prenne en considération deux éléments: l'aspect matériel: l'acte défendu a-t-il été effectivement posé? l'aspect moral: a-t-il été fait volontairement et en connaissance de cause? Les juristes ont beaucoup à dire sur cette question, et à nous apprendre.

D - Encore les conséquences naturelles

Lorsqu'on choisit des punitions qui par leur nature même sont reliées au délit l'enfant peut réaliser plus facilement le lien entre sa faute et ce qui la sanctionne. C'est là un des aspects essentiels de la théorie des conséquences naturelles: celui qui brise une vitre en achète une nouvelle et la pose, etc... Les conséquences naturelles les plus intéressantes sont les réparations: restitution, excuses etc... Il en a déjà été question, inutile d'y revenir.

E - Les explications

Une dernière manière d'associer, dans l'esprit de l'enfant le délit et la peine, est d'accompagner la punition d'une explication et d'exhortation. Ainsi l'enfant sait précisément pourquoi il est puni et comment il devrait agir pour éviter la punition dans l'avenir. Sears et al. (1957) ont constaté que, parmi les mères qui utilisent des punitions corporelles fréquentes et qui accompagnent cette mesure d'explications, il y eu 57% qui affirment qu'elle est efficace alors que chez les mères qui punissent physiquement mais qui n'emploient pas de raisonnements, il y en avait seulement 38% qui croient que les punitions corporelles sont efficaces.

6) La motivation de l'acte puni

Les transgressions ne sont généralement pas des actes gratuits, elles sont motivées par un désir ou un besoin et permettent de satisfaire ce désir ou ce besoin. Une stratégie punitive doit tenir compte de cette donnée et agir en conséquence. Il y a deux façons de réduire le degré de motivation d'un sujet à poser un acte défendu: faire baisser le besoin que veut satisfaire le sujet ou couper les gratifications qu'apporte la violation.

A. Faire baisser le besoin

En laboratoire, on constate que les réponses renforcées par de la nourriture résistent d'autant plus à la punition que l'animal est affamé. A l'extrême, lorsque l'animal a été très longtemps privé de nourriture, la punition est totalement inefficace. Cela se comprend sans difficulté: le pauvre rat préfère subir la punition plutôt que de crever de faim. En éducation, il est très rare que des besoins fondamentaux comme celui de se nourrir soient à l'origine de transgression. Mais il arrive que des enfants privés d'attention, par exemple, soient prêts à faire n'importe quoi pour satisfaire ce besoin. D'autres voleront pour se faire des amis en distribuant de fruit de leurs rapines, etc. Il est donc essentiel, lorsqu'on punit, d'examiner la motivation de la faute et de voir s'il ne serait pas possible de satisfaire l'enfant d'une autre façon. La punition sera d'autant plus efficace que le niveau de besoin de l'enfant est bas.

B. Supprimer les plaisirs qu'apporte la transgression

Une autre manière de faire baisser la tendance d'un enfant à poser un acte puni, c'est de supprimer les gratifications qu'apporte la faute.

> "Si un comportement déviant se manifeste de façon constante, c'est bien parce que certains stimuli du milieu le maintiennent en force. En mettant en place une technique punitive, le thérapeute ne change rien à ces stimuli de renforcement; il ne fait qu'introduire et importer de nouveaux stimuli

"entrant directement en compétition avec
les précédents. Le comportement oscille donc
entre ces deux types de conséquences"
(Malcuit et al., 1972, p. 131).

Des punitions légères ou moyennes réduisent momentanément un comportement récompensé mais, à la longue, le sujet s'adapte aux conséquences désagréables et retourne à son comportement antérieur, même si la punition est toujours appliquée. (Bandura, 1969). Il s'agit donc, pour l'éducateur, d'identifier les gratifications qu'apporte la violation et de les retirer au sujet. Le voleur se voit confisqué le fruit de son vol, l'élève qui s'agite pour attirer l'attention du professeur est ignoré, etc. Il s'agit en termes techniques d'introduire une procédure d'extinction (absence de renforcement positif) en même temps que la punition. Dans ce cas, le sujet découvre que sa faute est non seulement punie, elle cesse de lui apporter les satisfactions qu'il en attendait. Il n'a plus aucun intérêt à poursuivre. Le comportement puni s'éteint parce qu'il n'apporte plus rien et la punition sert alors à accélérer le processus.

Il est souvent difficile de supprimer les gratifications qu'apporte un délit. Dans les écoles, dans les institutions, dans la rue, certains comportements défendus sont renforcés par les réactions approbatives des camarades, et des amis: l'un se bat pour se faire respecter, l'autre fait le bouffon parce que cà fait rire la classe. L'éducateur ne peut pas toujours empêcher ces supports à des conduites désapprouvées. Ceci est inévitable: on ne peut poursuivre indéfinément une éducation en vase clos, dans un réseau fermé, dans un cercle cohérant de personnes qui réagissent tous de la même manière aux mêmes gestes. Ceci est probablement nécessaire avec le tout jeune enfant mais, rapidement, le jeune est exposé à des influences contradictoires, l'un récompensant ce que punit l'autre. C'est l'heure du choix, peut-être aussi celle de l'autonomie.

7) Les punitions associées à des récompenses

S'il faut s'efforcer de supprimer les satisfactions qu'apporte la faute, il va de soi qu'il faut éviter d'associer malencontreusement des

gratifications à une punition. Azrin et Holz ont fait une découverte importante lorsqu'ils ont démontré que la punition pouvait devenir un stimulus discriminant, annonçant une récompense et, pour cette raison, pouvant augmenter la fréquence des réponses. Un rat est exposé en alternance à des périodes pendant lesquelles son comportement est renforcé positivement et à des périodes pendant lesquelles son comportement n'est pas renforcé (extinction). Or pendant les périodes où le comportement est récompensé, on donne aussi des chocs électriques à chaque réponse. C'est donc dire que chaque comportement récompensé est aussi puni et que, lorsque le rat ne subit pas de chocs, il n'obtient rien. La punition, coïncidant avec la récompense, devient un moyen pour le rat de détecter la disponibilité des renforcements positifs. Résultat: la fréquence des réponses augmente lors de l'application des punitions et diminue en l'absence de punition et ceci,même si les chocs sont d'une intensité qui, normalement, réussit à supprimer de tels comportements. Dans ce cas, la punition produit cet effet paradoxal d'augmenter la fréquence des comportements plutôt que de la réduire. Elle acquiert une propriété discriminante, aidant le sujet à distinguer quand son comportement lui permettra d'obtenir les récompenses attendues. Et comme la peine a été pairée avec des renforcements positifs, elle acquiert des propriétés de renforcement positif conditionné; pour le sujet, la punition annonce la récompense, (Azrin et Holz, 1966, p. 419-420).

Dans les relations entre parents et enfants, ce phénomène surprenant se retrouve. Ainsi la mère qui ne peut pas s'empêcher de rire pendant qu'elle punit ou qui, immédiatement après une punition, entreprend de cajoler l'enfant, risque, en associant les punitions à des gratifications, d'augmenter la fréquence des transgressions et ceci d'autant plus si l'enfant ne peut pas obtenir l'attention ou l'affection de sa mère lorsqu'il est sage. Même les punitions sévères peuvent acquérir cette propriété discriminante. Le père colérique qui administre de dures râclées à son fils et qui, immédiatement, le regrette et va, pour se faire pardonner, acheter un cadeau à l'enfant risque d'associer la punition au cadeau et l'absence de punition à l'absence de cadeau.

De tout ceci il ressort que: 1) la punition efficace ne devrait pas être associée différentiellement à une récompense de peur d'acquérir la propriété d'un renforcement positif conditionné; 2) la punition efficace devrait être un signal ou un stimulus discriminant d'une période d'extinction. (cf. Azrin et Holz, 1966). En d'autres termes, l'enfant doit savoir qu'il ne peut rien attendre de bon de son entourage lorsqu'il est puni. La punition est alors un signe que les adultes cessent momentanément d'accorder leurs faveurs à l'enfant.

La plupart des éducateurs agissent d'ailleurs en conformité avec ces principes. Le visage sévère, l'absence de sourire, la froideur du père qui punit contribuent justement à ce qu'une sympathie gratifiante ne soit pas associée à la punition.

Un aspect essentiel de la punition dans les sociétés humaines, c'est premièrement d'être un signe annonciateur de mauvaises dispositions des personnes qui entourent le coupable. Etre puni c'est être en défaveur, en disgrâce; c'est l'annonce que le coupable, ayant perdu son crédit, ne recevra plus aussi facilement qu'auparavant les appuis, les avantages, les faveurs qu'il reçoit en temps normal. Cela donne à la punition un poids considérable, car si on s'attire trop souvent les mauvaises dispositions de notre entourage, qui voudra nous fréquenter, nous aider, collaborer avec nous, nous soutenir, nous faire confiance? La punition annonce la solitude démunie du paria. L'enfant ne le réalise pas, de toute façon, plu il est jeune, plus ses fautes sont facilement pardonnées. Mais, en approchant de l'âge adulte, l'avertissement prend de plus en plus de poids.

8 - Une solution de rechange à la transgression

Un moyen d'accroître considérablement l'efficacité de la punition est de donner au sujet puni la possibilité d'obtenir ce qu'il désire par une conduite acceptable. C'est ce que les anglophones appellent les alternatives au délit. Quand un sujet dispose d'une alternative, d'une solution de rechange qui lui permet d'obtenir ce qu'il désire sans être puni, on constate que, très rapidement, le comportement puni disparait complètement. (Azrin et Holz 1966). Une des principales raisons de l'inefficacité de nombreuses punitions, c'est que la transgression est la seule façon pour le sujet d'avoir ce qu'il désire, il est alors réduit à un choix pénible: se priver ou prendre la chance de se faire attraper. Si une solution de rechange lui est offerte, il ne sera que trop content d'avoir ce qu'il veut tout en n'étant pas exposé à la sanction. L'objet de l'Education est d'ailleurs, pour une bonne part, de fournir à l'enfant une série de moyens socialement acceptables d'obtenir ce qu'il veut. On comprend pourquoi les jeunes qui abandonnent prématurément l'école et qui sont en chômage sont peu affectés par les punitions. Ils continuent leur délinquance parce qu'ils n'ont pas d'autre moyen pour satisfaire leurs besoins. Bandura (1969) fait remarquer que de nouveaux modes de comportements sont susceptibles d'émerger lorsqu'une réponse est punie. La pénalité déclenche un processus de recherche de nouvelles solutions. On peut alors en profiter pour récompenser les comportements socialement acceptables qui émergent. La punition a ici pour fonction d'arrêter temporairement un comportement indésirable, ce qui, indirectement, favorise l'éclosion de conduites de remplacement. Ainsi donc une punition sera plus efficace si l'éducateur oriente le jeune vers un comportement de rechange qui permettra de réaliser les mêmes buts sans provoquer de punition. En langage technique: on rend disponible une réponse "alternative" non punie qui apporte les mêmes renforcements positifs que la réponse punie. (Azrin et Holz 1966). On aide le voleur à se procurer un emploi, on incite celui qui se bat pour être respecté, à s'engager dans une activité sportive lui permettant de s'affirmer, au bouffon, on fait faire du théâtre etc... Dans cette ligne de pensée, il faut remarquer qu'un bon nombre de comportements défendus peuvent être permis ailleurs: il est défendu de se battre mais la boxe ou le judo sont permis; les parents ne veulent pas que leurs enfants écrivent sur les murs, mais ils peuvent le faire sur un tableau etc... Une solution de rechange peut souvent être trouvée dans un changement de situation

9 - Punition et relation éducative

En éducation la relation entre l'adulte et l'enfant est un déterminant majeur de l'efficacité des punitions. Et, réciproquement, la punition risque d'avoir un impact substantiel sur la relation.

Sears et al. (1957) avaient constaté que les mères jugées chaleureuses et affectueuses, qui utilisaient des punitions corporelles sont plus nombreuses à affirmer que de telles punitions sont efficaces que des mères froides et hostiles utilisant le même type de sanction. Ces chercheurs faisaient remarquer que l'enfant qui a une relation chaleureuse avec ses parents veut non seulement éviter la douleur de la punition mais aussi regagner l'affection des adultes. C'est ce qui explique le fait que des punitions infligées par des parents chaleureux soient plus efficaces que celles qui sont utilisées par des parents distants. Parke et Walters (1967) sont arrivés sensiblement à la même conclusion par une méthode expérimentale. Des enfants sont divisés en deux groupes. Dans un groupe, ils n'ont que des relations impersonnelles avec l'adulte, dans l'autre, ils ont des relations chaleureuses, ayant été préalablement exposés à deux sessions d'interaction au cours desquelles l'adulte encourageait, aidait l'enfant et lui manifestait de l'affection. Par la suite, les enfants étaient placés dans une situation où ils étaient punis par un "non" de l'adulte et par un bruit à chaque fois qu'ils choisissaient parmi deux jouets, le plus attirant des deux. On constata que les enfants qui avaient une relation chaleureuse avec l'adulte qui les punissait prenaient moins souvent et moins longtemps les jouets défendus que les enfants qui étaient punis par un adulte avec qui ils avaient une relation impersonnelle. De plus, avec les adultes chaleureux, les enfants qui sont souvent punis développent plus d'inhibition que ceux qui sont peu punis; alors que, avec les adultes impersonnels, les sujets fréquemment punis dévient plus souvent et plus longtemps. Ainsi donc, des punitions fréquentes venant d'un adulte affectueux suscitent de la conformité alors que des punitions fréquentes infligées par des adultes avec qui l'enfant a une relation impersonnelle suscitent des résistances à se conformer aux demandes des adultes.

Ainsi donc, la punition est plus efficace si le jeune est attaché à l'éducateur qui sanctionne sa conduite. Mais un danger de la punition est précisément de compromettre la relation éducateur-éduqué. Parce qu'elle est un blâme, parce qu'elle fait mal, la punition risque de susciter un mouvement d'hostilité contre celui qui pénalise. Une punition éducative s'attaque à un acte précis à un moment donné, elle ne doit pas provoquer de rupture dans la relation entre l'enfant et l'adulte. C'est difficile mais non impossible à réaliser. Il est essentiel d'abord d'éviter les punitions qui sont plus susceptibles de provoquer une rupture: les peines stigmatisantes, les définitions infamantes, les mesures dégradantes, les insultes, les gestes qui marquent l'hostilité, la distance, les rejets, l'exclusion etc..

"L'éducateur ne peut prendre congé de son admonesté sans lui avoir manifesté son pardon à moins de mauvaise foi manifeste". (Froidure 1949, p.159). Le pardon c'est l'oubli de la faute, c'est la fin de l'incident. Il rassure l'enfant, l'assurant qu'on ne le réduit pas à ses méfaits, qu'on continue de l'estimer. Le pardon restaure la relation. Un éducateur de centre d'accueil pour enfants et jeunes adolescents me racontait ceci: "Il m'arrive de punir un enfant en l'envoyant se coucher plus tôt que les autres le soir mais, à chaque fois, avant qu'il ne s'endorme, je lui souhaite bonne nuit et lui fais savoir qu'il est pardonné. Un soir je quittai le centre et j'étais assez loin sur la route lorsque je me suis rappelé que je n'avais pas salué un jeune que j'avais couché pour le punir. J'ai alors fait demi-tour, tellement c'est important pour moi de ne pas laisser un jeune dans la crainte d'avoir perdu l'estime de son éducateur".

Cette section sur la relation éducative pourrait se résumer ainsi: la punition efficace suppose une relation positive entre l'éducateur et l'éduqué et ne doit pas nuire à cette relation.

10 - <u>L'évolution des individus et la punition</u>

Les punitions sont inutiles, donc nuisibles soit lorsqu'on punit des conduites qu'un enfant ne peut pas faire de lui-même, soit lorsque le

sujet n'a pas besoin d'une intervention extérieure pour sanctionner sa propre conduite. On ne punit pas un enfant de six mois parce qu'il n'est pas propre, non plus qu'un jeune profondément perturbé parce qu'il ne peut pas travailler pendant plusieurs heures de suite. En contrepartie, il est contre-indiqué de punir un adolescent qui vient de commettre une indélicatesse qu'il se reproche amèrement. Il y a un temps pour tout, un temps pour punir et un temps pour s'abstenir de punir. En m'inspirant du système des étapes de la rééducation développé à Boscoville, je dirais qu'il a trois étapes dans le processus d'acquisition d'une règle et que la punition ne peut être utile que pendant une de ces étapes.

- 1ère étape: L'aide et la contrainte: il s'agit de faire en sorte que l'enfant ne pose pas l'acte interdit: on le surveille, on dissimule les objets défendus, on le déplace s'il s'approche du lieu dangereux, on le met dans un lieu protégé, on fait les choses à sa place. C'est ce que font toutes les mères du monde. C'est ce qu'ont fait dans les institutions pour délinquants. En fait l'éducateur prévient, il ne donne pas au jeune l'occasion d'être en faute. La punition est alors inutile.

- 2ème étape: La punition. L'enfant connaît la règle, il l'accepte et il est capable de la respecter. Cependant, il est partagé entre la satisfaction de ses désirs et le sentiment de l'obligation. La volonté est vaillante, la règle n'a qu'une réalité abstraite, il ne sait pas si elle est vraiment importante et si l'éducateur y tient vraiment. La punition peut alors être utile, elle intervient comme un support qui rend l'enfant capable de résister à la tentation, c'est une aide venant de quelqu'un d'aimé et respecté qui insuffle une force supplémentaire à la partie de l'individu qui est désireuse de respecter la règle, c'est un poids jeté dans la balance lorsque celle-ci commence à pencher du mauvais côté.

- 3ème étape: L'automonie. Une fois que la règle est intériorisée, que le sujet sait très bien ce qu'il doit faire, la punition risque d'être une insulte, une mesure humiliante. Les projets guident la vie du sujet, l'affection et le respect l'empêchent de mal agir. Les fautes suscitent la culpabilité,

les remords. Les excuses et les réparations viennent d'elles-mêmes. La punition disparaît, ou du moins, se fait de plus en plus discrète. Suffisent les regards, les remarques, les allusions, les pointes, les explications. Il s'agit moins d'infliger une conséquence désagréable que de marquer avec tact son désaccord avec l'acte indélicat.

VII - ELEMENTS D'UNE THEORIE SUR LES EFFETS DE LA PUNITION

Au lecteur qui m'aura suivi jusqu'ici, au brave qui n'a pas abandonné en cours de route, je réserve une récompense, ou du moins ce que je crois être quelque chose de plus intéressant. Jusqu'à maintenant, j'ai décrit et analysé, je veux maintenant expliquer et synthétiser. Tout au long de ce long exposé se sont accumulés les éléments susceptibles de nous aider à comprendre pourquoi la punition est efficace ou non. Je tenterai maintenant d'aller un peu plus loin et de soumettre au moins une ébauche de théorie sur les effets de la peine en éducation. Ceci permettra d'organiser, d'intégrer et de comprendre tout ce qui précède. Cette théorie est durkémienne d'inspiration, mais j'ai ajouté aux idées de Durkheim d'importantes nuances.

1. La punition et le projet individuel

"La forme cognitive que revêtent, chez l'homme, les besoins biologiques a pour effet que leur action sur le comportement ne se manifeste pas tant sous formes d'impulsions périodiques que sous formes d'activités et d'orientation plus ou moins stables et continues" (Nuttin, 1961, pp. 426-427). A la différence du rat qui, lorsqu'il a faim, part à la recherche de nourriture et qui arrêtera lorsqu'il sera rassasié, l'homme assure sa subsistance dans le cadre de projets à long terme qui lui permmettent d'accumuler, d'assurer l'avenir. Il se fixe des tâches durables qu'il poursuit bien au delà de la satisfaction immédiate et momentanée du besoin et qui dure d'autant plus que, comme nous le verrons, les besoins, s'étendent indéfiniment, toujours une longueur d'avance sur les moyens de les combler. Aussi chez l'homme, comme l'explique Nuttin, les besoins prennent la forme d'une tâche que s'assigne l'individu. La conduite se construit alors dans une perspective de projet d'avenir. Le prototype du projet individuel, c'est la carrière. Celle-ci s'inscrit dans le long terme, elle suppose une longue préparation, des satisfactions longtemps différées, des

frustrations nombreuses, avant que les efforts ne portent fruit.

2. Les trois significations de la peine

On sent très bien alors que la présence d'un projet et son orientation pourront donner une signification bien particulière à une punition donnée. Deux situations viennent immédiatement à l'esprit. Si la punition est la conséquence d'un acte qui s'inscrit dans le projet qué s'est assigné l'individu, elle pourra alors être vue comme un inconvénient, une frustration, un coût qu'on est prêt à accepter pour réaliser un objectif à long terme. Soit un adolescent qui a décidé de devenir voleur professionnel. Les punitions que lui infligent ses parents à chaque fois qu'il retrouve son gang, risquent d'être perçues comme des désagréments, le prix qu'il faut payer, et qu'il accepte de payer pour réaliser son ambition.

Considérons la situation opposée, celle où la punition est le résultat d'un acte qui allait à l'encontre du projet que s'est assigné l'individu. La sanction prend alors un tout autre sens. Elle a valeur d'aiguillage, de rappel de la direction à suivre, d'une aide même. Soit un autre adolescent qui, lui, a décidé d'aller à l'université; si ses parents décident de le punir parce qu'il travaille mal à l'école, la punition aura de bonnes chances d'être acceptée comme une aide, un rappel de la nécessité de travailler s'il veut réaliser ses ambitions.

Une troisième situation peut se présenter; celle où l'acte puni ne s'inscrit ni positivement, ni négativement par rapport à un projet. L'infraction quel qu'en soit la motivation est dans un état d'indétermination par rapport à un projet. Soit un tout jeune enfant qui, malgré l'interdiction de sa mère s'accapare du jouet de son frère. Il pose un geste qui ne prend pas son sens dans le cadre d'un projet. L'acte se comprend mieux en évoquant, par exemple, une convoitise momentanée. Dans ce cas, la punition ne va pas à l'encontre d'un projet, elle ne va pas non plus dans le sens du projet.

Nous voilà donc confrontés à trois situations dans lesquelles la punition prend des sens très différents pour celui qui la subit, précisément parce que le sujet a des orientations très différentes à l'endroit de l'acte puni.

A. La punition peut être infligée dans une situation d'indétermination. Pour le sujet, l'acte puni n'est pas en rapport avec son projet, c'est un essai, une tentative.

B. La punition peut s'inscrire dans le projet du sujet. Celui-ci accepte l'obligation au nom de laquelle on sanctionne sa conduite. L'infraction prend alors l'allure d'une faiblesse, d'une faute.

C. La punition peut aller à l'encontre du projet. Le sujet récuse l'obligation que sanctionne la peine. L'infraction étant dans la la ligne du projet, se présente comme une tâche, à la limite, une mission.

Il est possible maintenant de comprendre les effets de la punition dans le cadre de ces trois situations. J'étudierai plus en détails la première situation qui me semble avoir plus d'intérêt dans une perspective éducative.

A. L'indétermination - l'essai - la réaffirmation

L'indétermination désigne cette absence de rapport entre l'acte puni et un quelconque projet que se serait fixé le sujet. Dans une telle situation, la punition ne va ni à l'encontre d'un projet individuel, ni dans la ligne de celui-ci. Dans ces conditions, comment se comprend l'infraction? Comme une tentative de dépasser les limites que l'éducateur doit imposer à la satisfaction des désirs de l'enfant. En effet: "L'homme est un être de désir, c'est-à-dire un être constamment à l'affût de toute possibilité d'accroître son avoir" (Baechler, 1976, p. 34). Depuis les stoïciens, nous savons que les besoins, les désirs, les passions de l'homme sont autant de puits sans fond. L'homme est un être

potentiellement insatiable. Il ne s'agit donc pas, en éducation, d'entreprendre de satisfaire tous les désirs du jeune car ceux-ci se développeront toujours plus vite que les moyens de les satisfaire. Ce que l'éducateur doit viser sera de favoriser un équilibre entre les désirs et la capacité de les satisfaire entre les besoins et les moyens. Ce sera d'apprendre à se contenter de ce qu'on peut obtenir. Cette notion centrale de la sagesse antique, quelque peu oubliée, avec le développement des richesses, se redécouvre aujourd'hui lorsqu'on constate que l'abondance ne saurait satisfaire un être dont les besoins dépassent toujours les avoirs.

Très tôt le caractère inassouvissable des désirs de l'enfant, se manifeste: malgré l'avalanche de cadeaux à Noël, il exprime son insatisfaction, malgré la disponibilité des parents, il veut encore plus d'attention. Il exige encore plus, réclame, tyrannise, s'approprie, accapare. Cette insatisfaction perpétuelle ne peut pas ne pas entrer en conflit avec le milieu. En conséquence, l'éducateur ne peut pas ne pas intervenir. Un frein doit être mis aux ambitions de l'enfant. Il faut "marquer aux passions le point au delà duquel elles ne doivent pas aller" (Durkheim, 1897, p. 275). Cet appel à la modération, cette limitation du désir est inévitable pour éviter les empiètements, l'accaparement de tous les liens par un seul au dépend des autres pour éviter les conflits qui ne peuvent manquer de provoquer ces usurpations.

L'éducateur doit donc intervenir pour fixer une <u>borne</u> à l'avidité de l'enfant. Cette limite prend la forme d'une interdiction, d'un refus, d'une règle, peu importe. Cependant l'interdiction se réduit à quelques paroles, qui ne pèsent pas lourd devant ces désirs tumultueux. Ces paroles ont-elles une réalité autre que verbale ? Qu'arriverait-il si on passait outre? La barrière tiendra-t-elle si on pousse dessus? Le seul moyen de le savoir est de passer outre au commandement. Ainsi donc, l'infraction devient un test, un moyen de vérifier la réalité et la force du frein que l'on prétend imposer à ses aspirations. La violation est un <u>essai</u>, une tentative faite dans le but de savoir si la norme existe vraiment, si les parents sont sérieux lorsqu'ils défendent quelque chose.

Il "s'essaye", il veut savoir jusqu'où il peut aller. Il est alors normal qu'il ira de plus en plus loin si ses premières tentatives ne déclenchent pas de réaction, et il continuera tant et aussi longtemps que l'éducateur restera passif.

Voilà la signification fondamentale de la punition: élément indispensable de la borne qu'il faut fixer aux désirs de l'enfant. Devant la violation, elle confirme la validité de la norme et lui confère une réalité tangible. Dans l'état d'indétermination, il est nécessaire qu'un ordre soit imposé à l'enfant n'importe lequel, mais il en faut un, et cet ordre ne sera accepté que s'il résiste à l'épreuve de la tentative de le briser. La punition correspond à cet affrontement inévitable entre l'ordre décidé par l'adulte et le désir de l'enfant. La punition exprime la force de la règle lorsque, poussé par son désir, l'enfant l'outrepasse. Dans la dynamique des forces et des contre-forces qui façonnent la société et ses membres, la peine est la manifestation d'une volonté de résister à certains actes. Et elle est inévitable parce qu'elle est le seul moyen de préserver l'autorité d'une norme qui vient d'être violée. Les punitions expriment la détermination de l'éducateur, elles sont, disait Spock, simplement une confirmation du fait que les parents sont convaincus de ce qu'ils disent" (p. 303). Dans cette perspective, l'importance de la constance dans l'application des sanctions est évidente, elle exprime la fermeté de l'éducateur, elle lui fait réaliser qu'il n'hésite pas et qu'il ne changera pas d'idée.

Quel effet aura sur l'enfant la détermination de l'éducateur? Il y a de bonnes chances que la peine soit reçue comme une information sur ce qui est "mal", sur les actes qui ne sont pas "biens". Je rappelle ici l'état d'indétermination dans lequel se trouve l'enfant; il n'est pas engagé face à son acte. Il ne sait pas vraiment si ce qu'il faisait était bien ou mal. Certes il y a la norme ou le commandement mais ce n'est qu'une indication abstraite, un souhait, une demande à laquelle l'éducateur, peut-être, ne tient pas vraiment. L'enfant doit essayer pour savoir si l'acte est vraiment mal. La punition en administre la preuve. Elle lui démontre que le geste qu'il vient de poser est vraiment inacceptable.

C'est le moment de la découverte du mal et, par ricochet, du bien. Suis-je justifié de prétendre que de cette façon l'enfant apprendra ce qui est bien et ce qui est mal? Je le crois, car dans le contexte précis où je me situe, les jeux ne sont pas faits, les options ne sont pas prises. Si, comme c'est fréquemment le cas, l'enfant ne connaît pas autre chose que ses parents qu'il aime et respecte, il percevra la peine comme une indication valable sur ce qui est "mal". De même qu'Adam et Eve ont découvert le bien et le mal en mangeant le fruit défendu, de même l'enfant l'apprend par les réactions de ses parents à ses premières infractions.

La punition ne sert pas seulement à faire connaître la réalité de la règle, du même coup, elle confirme l'autorité de l'éducateur. Parlant du jeune enfant, Rousseau (1762) en disait: "Ou nous faisons ce qu'il lui plaît ou nous en exigeons ce qu'il nous plaît; ou nous nous soumettons à ses fantaisies, ou nous le soumettons aux nôtres: point de milieu, il faut qu'il donne des ordres ou qu'il en reçoive" (p. 50). Lors de ses premières infractions, l'enfant ne fait pas que "tester" la règle, par la même occasion, il "teste" l'autorité de l'adulte. Peut-être réussira-t-il à le faire céder et alors,ce sera lui qui donnera les ordres et, très rapidement il deviendra un petit tyran. C'est pourquoi l'adulte qui punit ne fait pas que défendre la norme, il défend sa propre autorité. La peine est une démonstration de force, une invitation énergique à la soumission. Une manière d'indiquer à l'enfant qui est le plus fort.

La punition est aussi un coût, le coût en terme de désagréments, que doit payer l'enfant pour gagner les satisfactions que lui apporte sa faute. Si ce coût est plus grand que ce qu'il obtient en violant la règle, on ne voit pas pourquoi il récidiverait. Tant et aussi longtemps que l'infraction occasionnera des coûts plus élevé que les profits, c'est-à-dire, tant que la punition sera en vigueur, la conduite désapprouvée sera mise entre parenthèse. Et alors, seul ou sur l'instigation de l'adulte, l'enfant cherchera des moyens non pénalisés pour obtenir ce qu'il désire. Si une solution de ce genre est découverte, la conduite défendue perdra

tout intérêt et, même si la punition disparaît, le délit ne réapparaîtra pas. Si, au contraire, des solutions de rechange satisfaisantes ne sont pas trouvées, et que le besoin subsiste, l'acte interdit risque de continuer.

En résumé, la peine donnée dans une situation d'indétermination peut avoir les résultats suivants: 1) elle apprend à l'enfant ce qui est mal (j'emploie à dessein ce terme pour faire ressortir le fait que, aux yeux de l'enfant, un acte puni est "mal" et pas seulement un acte désapprouvé, expression qui suppose que la situation soit vue de l'extérieur); 2) elle le soumet à l'autorité de l'adulte; 3) elle rend l'infraction trop coûteuse pour être profitable et, par le fait même, la supprime. En d'autres termes: la punition suscite l'adhésion à la règle, la soumission et la conformité. Bien sûr, un certain nombre de conditions dans l'application de la punition devront être respectées, en particulier: la constance, l'existence préalable d'une relation positive entre l'éducateur et l'éduqué. Ceci dit, je suis convaincu que, si la punition est bien appliquée, elle peut avoir une influence énorme sur un enfant réceptif.

B - La concordance - l'erreur - la correction

Dans la deuxième situation, déjà évoquée, il y a concordance entre le projet du sujet puni et ce au nom de quoi la punition est donnée. C'est-à-dire que la peine va dans le sens du projet de celui qui la reçoit. Mais, dira-t-on, comment se fait-il que quelqu'un pose des actes qui vont à l'encontre de son propre projet? Il paraît surprenant pour de nombreux esprits modernes qu'une personne puisse poser des gestes qui sont en contradiction avec ses propres principes. Les sociologues, en particulier, sont dépassés par ce phénomène. Et, pourtant, il suffit de se remémorer la traditionnelle sagesse chrétienne pour comprendre. Dans cette vision du monde, l'homme est vu comme un être faillible, faible, pécheur. Il veut faire le bien, mais il fait le mal. Effectivement, tous les jours, non seulement des jeunes mais aussi des adultes, poussés par la colère, la faiblesse, etc. posent des actes qu'ils réprouvent eux-mêmes et qu'ils regrettent ensuite. Lorsque quelqu'un viole une règle dont il reconnait la validité, on dit qu'il commet une erreur, qu'il a fait une faute, qu'il a eu un moment de faiblesse. C'est de çà dont il est ici question.

Devant la faute, la punition a un triple rôle: corriger, aider, rétribuer.

La punition peut avoir un rôle correctif. Elle est alors un rappel de la règle, une invitation à se juger soi-même et à s'amender. Pour celui qui accepte la norme qu'il vient de violer, la sanction est une information sur le caractère imparfait de sa conduite. La punition a donc une valeur de rétroaction, d'information sur les résultats de l'action qui permettent la correction et l'amélioration des actions futures. Elle aide le sujet à savoir jusqu'à quel point il y a adéquation entre son acte et la norme. Les gens aiment savoir jusqu'à quel point ils se conduisent bien. Ils ont besoin de "feed back" sur ce qu'ils font, en bien, mais aussi en mal. Et pour celui qui s'est fixé un projet, une évaluation de sa conduite qui identifie clairement ses points faibles est nécessaire. Elle lui indique ce qu'il faut changer, améliorer. Provoquant le regret, le repentir, elle fournit la motivation à s'amender, le "ferme propos", la résolution de mieux agir dans l'avenir.

D'autre part, la punition,intervenant comme rétroaction, apprend, par la même occasion,au jeune à s'auto-évaluer et à sanctionner sa propre conduite. Elle permet l'intériorisation du contrôle.

A propos des"châtiments disciplinaires" qui correspondent à ce que j'appelle les punitions, Simone Weil (1949) écrivait qu'ils "offrent une sécurité contre les défaillances à l'égard desquelles la lutte serait trop épuisante s'il n'y avait un appui extérieur" (pp. 32-33). C'est en ce sens que la peine est une aide, un support. Pour celui qui est devant la tentation, qui balance entre un plaisir à satisfaire et sa résolution de respecter la règle, la perspective de la punition intervient comme une aide, un appui à la volonté chancelante; elle permet de surmonter un moment de faiblesse.

La punition d'un acte que son auteur sait mauvais et qu'il regrette peut avoir un rôle de rétribution voulue par celui-ci. On se souvient de Raskolnikov, héros de Dostoievski: il découvrit que son meurtre l'isolait du reste du monde, il était obsédé d'un remord constant, peu à peu il fut acculé à l'obligation d'aller se dénoncer pour pouvoir subir le châtiment et, ainsi, être quitte de son obligation qu'il avait contractée face à la société par son crime. Cette fiction n'est pas si loin de la vie quotidienne qu'on peut le croire. Spork observe: "Un enfant sait quand il a déplu à ses parents ou quand il a enfreint une règle et il s'attend à être grondé. Si son papa essaie de cacher sa réprobation, l'enfant est mal à l'aise. Il s'imagine que cette irritation contenue s'accumule quelque part (...) et il craint le moment où l'orage ne manquera pas d'éclater". (Spock 1957 , 299). Si le père gronde l'enfant, ce dernier paie le prix de sa mauvaise conduite et ensuite tout rentre dans l'ordre. Un jeune qui commet une faute grave et qui admet qu'il a mal agi se met, comme l'écrivait S. Weil, hors du réseau d'obligations qui lie chaque être humain à tous les autres, il se met en dette par rapport aux autres et il s'exclut par le fait même. La punition acceptée lui permet de payer, de restaurer l'équilibre, d'être quitte. Ayant racheté, il est libéré de sa dette et il mérite alors le pardon, celui des autres, mais aussi le sien. C'est en ce sens que la peine a un rôle rétributif non pas seulement pour la société mais aussi pour celui là même qui sait avoir mal agi.

Ainsi donc, la punition qui s'inscrit dans le projet du jeune que l'on punit peut avoir des conséquences importantes: elle permet au sujet de se corriger, elle le supporte lors des moments de faiblesse, elle rétablit l'équilibre des obligations rompues par l'infraction. La grande perméabilité de l'enfant qui subit une telle sanction rend cette mesure potentiellement très efficace mais aussi dangereuse. En effet, un enfant qui subirait des sanctions répétées dans ces conditions risquerait d'être détruit d'autant plus sûrement que ces mesures lui paraîtront justifiées. En effet, de trop nombreuses punitions risquent de dévaloriser le jeune, de le convaincre que, quoi qu'il fasse, il le fait mal et de le submerger dans un sentiment d'échec dont il ne peut se libérer précisément parce que les peines vont dans le sens de ses projets.

C - Le conflit, la tâche, la coercition

Il nous reste à examiner la troisième possibilité: la punition va à l'encontre du projet poursuivi par l'auteur du délit, celui-ci refuse d'être lié par l'obligation que sanctionne la peine. Il est fréquent que des adolescents choisissent une ligne de conduite, un style de vie, une carrière, malgré l'opposition des parents qui alors tentent de punir les conduites qui découlent de ce choix. Un jeune, malgré l'avis de ses parents, qui abandonne l'école se voit couper les vivres; un autre décide de fréquenter un gang qui a mauvaise réputation, ses parents le mettent à la porte de la maison etc.. Dans de tels cas, il arrive que l'adolescent ait pris une décision ferme et qu'il conçoive sa conduite comme un moyen de s'affirmer, de se réaliser. Les gestes posés prennent alors valeur de tâche, ils s'inscrivent dans un projet et les punitions sont alors perçues comme des mesures qui vont à l'encontre du projet, répressives et contraignantes, des obstacles dressés sur le chemin des ambitions, obstacles à contourner ou à bousculer. Dès lors, la punition prendra l'allure d'une mesure coercitive par laquelle le jeune se sent contraint d'agir contre son gré, d'aller à l'encontre de ses choix.

C'est ici que s'applique le mieux tout ce qui a été dit sur l'inefficacité des punitions. Car on ne voit pas comment punir une ligne de conduite assumée par son auteur peut être efficace. Le cas limite est celui de ceux qui, en U.R.S.S., contestent le régime. Des hommes comme Soljénitsyne ont résisté aux châtiments les plus sévères.

Des résistances moins spéctaculaires se retrouvent chez les jeunes. On sait jusqu'à quel point les punitions sont inutiles avec un adolescent qui a décidé d'assumer sa délinquance.

C'est notamment lorsque la punition vise à contrer un projet que le sujet puni adoptera une attitude stratégique. Il cherchera une solution lui permettant le plus possible de réaliser ses aspirations sans avoir à subir des dommages excessifs causés par la punition. La fuite sera un des recours les plus fréquents: l'adolescent puni, quitte la maison définitivement ou, si cela lui est impossible, il passe presque tout son temps à l'extérieur, avec ses amis. L'affrontement sera aussi une réaction fréquente. Le jeune défendra vigoureusement son choix, il contestera l'autorité de l'adulte, il niera la légitimité de la règle, la justice de la sanction etc... La malhonnêteté et la manipulation seront utilisés pour éviter la punition malgré l'accumulation des actes interdits. Dans certains cas, le sujet récalcitrant s'accomodera de la punition. Il deviendra indifférent aux cris, immunisé contre les reproches, il se résignera à perdre l'affection de ses parents et les privilèges qu'ils avaient l'habitude de lui accorder. A la limite, une solution de conformité temporaire pourra être adoptée, si les punitions rendent la vie intolérable. Mais dès que les punitions cesseront, les conduites interdites risquent de reprendre. En effet, comme dans de telles situations, la peine a perdu sa valeur de sanction morale, les considérations de coûts, de rentabilité entrent plus directement en ligne de compte: on cesse d'agir parce que les coûts que comportent la punition sont trop élevés. Dans ce cas, la punition a une certaine efficacité. Cependant, même ici, un calcul à plus long terme peut annuler cet effet. Un sujet puni peut se dire que, même si,dans l'immédiat, sa conduite lui apporte plus d'inconvénients que d'avantages, elle lui permet d'avancerdans la réalisation de ses projets. Toute l'affaire, délit et punition est alors vue comme un investissement, comme quelque chose, qui rapportera dans l'avenir. Ainsi, le jeune qui aspire à devenir un voleur professionnel pourrait accepter que ses premiers vols lui attirent beaucoup plus de déboires que d'avantages parce qu'il espère, qu'un jour, ayant mis au point ses techniques de vol, il réussira à faire des coups véritablement rentables.

CONCLUSION: LE DILEMNE DE LA PUNITION

La punition pose un dilemne, aussi bien pour celui qui l'inflige que pour celui qui la subit. L'éducateur qui est placé devant un acte qu'il juge vraiment inadmissible est placé devant l'alternative suivante: punir, et alors il risque la rupture, ou tolérer,et alors il manifeste qu'il ne tient pas à ses convictions. Si un enfant pose un acte jugé grave si,par exemple il fait délibéremment mal à son petit frère, l'éducateur se doit de réagir, de ne pas laisser passer. Mais la sanction,nécessairement,véhicule un message qui va bien au delà de l'événement lui-même. Car on fait savoir à l'enfant que son comportement est inacceptable , que l'on le punira tant et aussi longtemps qu'il recommencera et, qu'on ne pourra accepter l'enfant lui-même s'il s'obstine. En d'autres termes, la punition d'un acte grave porte implicitement la menace d'une rupture et d'un rejet. Elle comporte la notion d'une acceptation conditionnelle: "je t'accepte, à la condition que tu cesses".

En ce sens, la punition est un avertissement, un stimulus discriminatif pour parler comme les behavioristes. Elle apporte au déviant une information sur l'état d'insatisfaction de l'éducateur et éventuellement du milieu social. La punition annonce à l'enfant que les adultes qu'il fréquente ne sont pas contents de sa conduite et, qu'en conséquence, ils peuvent être conduits à donner moins d'affection, moins d'approbation, moins de privilèges tant que le comportement blâmé ne disparaîtra pas. A ce titre la punition sévère ou répétée évoque la possibilité d'exclusion.

Il est évident que l'événement délit-punition est un conflit. Un conflit d'un type particulier parce que la peine ouvre la porte à la réconciliation: si l'acte puni disparait. Et c'est pourquoi une punition sera d'autant plus efficace qu'il existe au préalable une solide relation entre le punisseur et le puni. Ce dernier sera d'autant plus motivé à terminer l'affaire en se soumettant, en changeant sa conduite.

Car, de même que l'éducateur sur le point de punir est confronté à un dilemne, l'enfant que l'on puni est acculé à une alternative: se soumettre,et alors la réconciliation est possible ou se rebeller,et alors la rupture devient possible. Pour lui la punition est un ultimatum. C'est peut-

être pourquoi la punition fait si peur. On ne veut pas prendre le risque de la rupture. Mais une éducation sans risque est-elle possible? Elle l'est d'autant moins que l'on ne voit pas comment peut se maintenir une relation éducative lorsque l'éducateur tolère chez l'enfant des conduites qu'il réprouve. A la longue cette tolérance ne peut qu'engendrer l'hostilité et le mépris. Les études de psychologie sociale l'ont démontré: on ne peut aimer quelqu'un avec qui on est en désaccord sur des points essentiels (Newcomb et al. 1970).

On finit par prendre en aversion celui dont on tolère les comportements intolérables.

REFERENCES

AZRIN, N.H. and HOLZ, W.C. (1966), Punishment in Honig, W. (ed) Operant behavior, areas of research and application. New-York, Appleton Century Crofts.

BAECHLER, J. (1976), Qu'est-ce que l'idéologie? Paris: Gallimard.

BANDURA, A. (1969). Principles of behavior modification. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

BARIL, M. et LABERGE-ALTMEJD, D. (1975). "Analyse "behavioriste" et réaction sociale". in Cusson, M. (1975) La peine et le délinquant. G.R.I.J. Montréal.

CAMPBELL, D., and CHURCH, R. (1969). Punishment and aversive behavior, New-York: Appleton Century Crofts.

DEBUYST, C., JOSS, J. (1971). L'enfant et l'adolescent voleur. Bruxelles: Charles Dessart.

DEGREEF, E. (1949). Les instincts de défense et de sympathie. Paris: P.U.F.

DOUYON, E. (1973). "Comment punir un enfant". in Textes choisis, Psychocriminogenèse, Montréal, Ecole de Criminologie, Université de Montréal.

DURKHEIM, E. (1934). L'éducation morale. Paris: P.U.F.

DURKHEIM, E. (1897). Le suicide. Paris: P.U.F. (Nouvelle édition: 1960)

ECKHOFF, T. (1974). Justice, Its determinants in social interaction. Rotterdam University Press.

FROIDURE, E. (1949). Les sanctions en éducation: récompenses et châtiment. Bruxelles: Edition des Stations de plein air.

GLUECK, Sheldon, Eleonor (1950). Unraveling juvenile delinquency. Cambridge: Harward U. Press.

GLUECK, E.T. (1956). "Spotting patiential delinquents: can it be done?". Federal probation, 20, p. 7-13.

GOFFMAN, E. (1971). La mise en scène de la vie quotidienne -2- Les relations en public. Paris: E. de Minuit.

JOHNSTON, J.M. (1972). Punishment of human behavior, American Psychologist. Vol. 27, No.11, pp. 1033-1053.

LABERGE-ALTMEJD, Danielle (1976). La punition: un mode de réaction informelle à la déviance. Inédit, Montréal, Université de Montréal.

LEFKOWITZ, Walden, Eron, (1963). "Punishment, identification and agression". Merrill - Palmer Quarterly. Vol. 9, pp. 159-174.

LEWIN, K. (1935) A dynamic theory of personality. New-York: McGraw-Hill.

McCORD, William and Joan (1959). Origin of crime. New-York: Columbia U. Press.

MALCUIT, G., GRANGER, L. LAROCQUE, A. (1972). Les thérapies behaviorales. Québec: Les presses de l'Université Laval.

M''WESKA, H. PEYRE, V. (1973). Délinquance juvénile, famille, école et société. Vaucresson:Centre de formation et de recherche de l'éducation surveillée.

MARSHALL, H.H. (1965). "The effects of punishment on children: a review of the litterature and a suggested hypothesis". Journal of Genetic psychology, Vol. 106, pp. 23-33.

NEWCOMB, B., TURNER, Converse. (1970). Manuel de psychologie sociale. Paris: P.U.F. Trad. de: "Social psychology" (1965).

NUTTIN, J. (1961). Tâche réussite et échec. Louvain: Publications universitaires de Louvain.

NYE, F.I. (1958). Family relationships and delinquency. Westport, Greenwood Press.

PARKE, Walters, R. (1967). "Some factors unfluencing the efficacy of punishment training for including response inhibition". Monograph of the society for research in child development, Vol. 32, No.1

REDL, F. (1966). When we deal with children. New-York: The Free Press.

ROUSSEAU, J.J. (1762). Emile ou de l'éducation. Paris: Garnier-Flammarion. (1966)